



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟ-
ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

της Έλενας Γαϊτανίδου

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

Ειρήνη Δερμιτζάκη – Επόπτρια
Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Φωτεινή Μπονώτη – Μέλος
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Χριστίνα Αθανασιάδου – Μέλος
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

ΒΟΛΟΣ, 2018

Δήλωση περί μη λογοκλοπής

Η Έλενα Γαϊτανίδου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Εφαρμογή ενός προγράμματος συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές δημοτικού» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Γαϊτανίδου Έλενα

Σύντομη περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής με θέμα τη συναισθηματική αυτό-ρύθμιση. Το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε αποτελεί προσαρμογή στα Ελληνικά ενός μέρους της πρώτης και ολόκληρης της δεύτερης ενότητας (9 μαθημάτων) του αμερικανικού προγράμματος Second Step. Στο δείγμα συμμετείχαν 5 εκπαιδευτικοί και 83 μαθητές Ε' Δημοτικού, εκ των οποίων οι 51 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και 32 την ομάδα ελέγχου. Διενεργήθηκαν δύο μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, ενώ κατά τη δεύτερη μέτρηση, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αξιολόγησαν το πρόγραμμα. Χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία για την αξιολόγηση της επίδρασης του προγράμματος στις υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τις πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ενδοπροσωπική ικανότητα, διαπροσωπική ικανότητα, ικανότητα διαχείρισης άγχους, ικανότητα προσαρμογής) των μαθητών, καθώς και στις αντιλαμβανόμενες από τους εκπαιδευτικούς πτυχές της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειάς τους (ικανότητα ενσυναίσθησης, ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης, θετική κοινωνική συμπεριφορά, κοινωνική προσαρμογή). Επιπλέον, συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω συνεντεύξεων από μαθητές της πειραματικής ομάδας ($n=25$), ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης, προκειμένου να διερευνηθεί αν διατηρήθηκαν τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Οι παράγοντες του φύλου των μαθητών και του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων τους λήφθηκαν υπόψη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντική βελτίωση των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε όλες τις υπό εξέταση μεταβλητές, ενώ από τους παράγοντες που λήφθηκαν υπόψη, μόνο το φύλο βρέθηκε να επιδρά σημαντικά, με τα αγόρια να σημειώνουν μεγαλύτερη βελτίωση από τα κορίτσια στην διαπροσωπική ικανότητα. Η πλειοψηφία των μαθητών αξιολόγησε το πρόγραμμα ως «ενδιαφέρον» και «χρήσιμο», ενώ μέσα από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκαν οφέλη τόσο για το κάθε παιδί μεμονωμένα όσο και για το σύνολο της τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: πρόγραμμα παρέμβασης, Second Step, Βήμα-Βήμα, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, Συναισθηματική Νοημοσύνη, κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Abstract

The present research seeks to examine the efficacy of a Social-Emotional Learning (SEL) program related to elementary students' emotion self-regulation. The intervention program which was used in this study is an adaptation to Greek of a part of the first unit and the entire second unit (9 lessons) of the American program Second Step. The participants of the study were 83 elementary school children (5th Grade) and 5 teachers, divided into two groups: experimental ($n=51$) and control ($n=32$). Measures were conducted in two times, one before and one after the implementation of the program. After the completion of intervention, the students of the experimental group evaluated the program. Different measures were used to assess the improvement of students' hypothetical social and emotional skills and aspects of their Emotional Intelligence (intrapersonal, interpersonal, stress management, adaptability), as well as aspects of their social and emotional competence (empathy, emotion self-regulation, prosocial behavior, social adaptability) as they are perceived by their teachers. Moreover, in order to investigate the preservation of the effectiveness, data were collected by students of the experimental group ($n=25$) through interviews, one month after intervention. Gender and socioeconomic status of the parents were taken into consideration. Results showed significant improvement of the experimental group in all measured variables. Gender was found to have significant effect only on improvement of interpersonal ability (boys benefited more). The majority of the students considered that the program was "interesting" and "useful" for them, while their interviews revealed gains both individually and in the context of the classroom.

Keywords: intervention program, Second Step, Social-Emotional Learning, Emotional Intelligence, social and emotional competence, social and emotional skills.

Περιεχόμενα

Δήλωση περί μη λογοκλοπής

Σύντομη περίληψη

Abstract

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Α' ΜΕΡΟΣ Θεωρητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

1.1 Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών	σελ. 13
1.2 Συναισθηματικές δεξιότητες και κοινωνική επάρκεια/ συμπεριφορά	σελ. 14
1.2.1 Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες	σελ. 15
1.2.1.1 Αναγνώριση συναισθημάτων	σελ. 15
1.2.1.2 Ενσυναίσθηση	σελ. 16
1.2.1.3 Συναισθηματική αυτό-ρύθμιση	σελ. 17
1.2.1.4 Δεξιότητες διαπραγμάτευσης	σελ. 18
1.2.1.5 Δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων και επίλυσης προβλημάτων	σελ. 19
1.3 Κοινωνικές – συναισθηματικές δεξιότητες και Συναισθηματική Νοημοσύνη	σελ. 20
1.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και κοινωνική - συναισθηματική αγωγή	σελ. 23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

2.1 Το πρόγραμμα Second Step	σελ. 26
2.1.1 Στόχος του προγράμματος	σελ. 27
2.1.2 Θεωρητικές βάσεις του προγράμματος	σελ. 27
2.2 Επίδραση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής	σελ. 29
2.2.1 Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μαθητών (αξιολογήσεις τρίτων)	σελ. 29
2.2.1.1 Ερευνητικά ευρήματα από την εφαρμογή του προγράμματος Second Step	σελ. 32
2.2.1.2 Ο ρόλος του φύλου	σελ. 33
2.2.1.3 Ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των γονέων	σελ. 34

2.2.2 Γνώσεις και υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές των μαθητών	σελ. 34
2.2.2.1 Ερευνητικά ευρήματα από την εφαρμογή του προγράμματος Second Step	σελ. 36
2.2.2.2 Ο ρόλος του φύλου	σελ. 37
2.2.2.3 Ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των γονέων	σελ. 37
2.2.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών	σελ. 38
2.2.3.1 Ερευνητικά ευρήματα από την εφαρμογή του προγράμματος Second Step	σελ. 42
2.2.3.2 Ο ρόλος του φύλου	σελ. 43
2.2.3.3 Ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των γονέων	σελ. 44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

3.1 Στόχοι της έρευνας	σελ. 45
3.2 Υποθέσεις και ερωτήματα της έρευνας	σελ. 46

Β' ΜΕΡΟΣ

Η έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Συμμετέχοντες της έρευνας	σελ. 50
4.2 Ερευνητική διαδικασία	σελ. 51
4.2.1 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	σελ. 54
4.2.2 Έλεγχος αξιοπιστίας των κλιμάκων	σελ. 59
4.2.3 Το πρόγραμμα παρέμβασης	σελ. 60
4.2.4 Αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές: Αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα/οφέλη του προγράμματος ...	σελ. 61
4.2.5 Επαναληπτική μέτρηση (follow up)	σελ. 61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Έλεγχος διαφορών μεταξύ των ομάδων πριν την παρέμβαση	σελ. 62
5.1.1 Φύλο και κοινωνικο-οικονομικό Επίπεδο των γονέων	σελ. 65
5.2 Αναλύσεις συσχετίσεων	σελ. 67
5.3 Έλεγχος διαφορών μεταξύ των ομάδων μετά την παρέμβαση	σελ. 70

5.3.1 Ο ρόλος του φύλου και του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση	σελ. 76
5.4 Αποτελέσματα επαναληπτικής μέτρηση (follow up)	σελ. 78
5.5 Αποτελέσματα αξιολόγησης του προγράμματος από τους μαθητές ..	σελ. 94
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
6.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα	σελ. 97
6.2 Περιορισμοί της έρευνας	σελ. 106
6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	σελ. 108
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
	σελ. 110
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.	
	σελ. 123
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.	
	σελ. 124
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.	
	σελ. 125
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.	
	σελ. 127
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.	
	σελ. 129
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ.	
	σελ. 130
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ.	
	σελ. 131
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η.	
	σελ. 132

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της ψυχικής υγείας είναι μια πολυδιάστατη και ευρεία έννοια. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) αναφέρει πως *«για όλους τους ανθρώπους η ψυχική, η σωματική και η κοινωνική υγεία είναι παράγοντες ζωτικής σημασίας που συμπλέκονται και αλληλεξαρτώνται στενά. Καθώς η κατανόηση αυτής της σχέσης βαθαίνει, γίνεται ακόμη περισσότερο προφανές ότι η ψυχική υγεία είναι αποφασιστικής σημασίας για την εν γένει ευεξία ατόμων, κοινωνιών, χωρών»* (όπως αναφέρεται στο Κατσαρός, 2010, σ. 164). Τα ψυχικά υγιή άτομα χαρακτηρίζονται από επίγνωση της ατομικής ταυτότητάς τους, δυνατότητα για αυτοδυναμία, δυνατότητα αντίστασης στο άγχος, ανεξαρτησία από κοινωνικές επιρροές, ενεργητικότητα, ικανότητα ελέγχου του περιβάλλοντος, ικανότητα να αγαπούν, να διασκεδάζουν και να εργάζονται, δυνατότητα επίλυσης των προβλημάτων τους (Jahoda, 1958 όπως αναφέρεται στο Οικονόμου, Κοκκώση, Τριανταφύλλου & Χριστοδούλου, 2001) και τέλος, ικανότητα προσαρμογής στην κοινωνία ή στην κοινωνική ομάδα (Weare & Gray, 2003). Έτσι λοιπόν, απαραίτητη προϋπόθεση για να θεωρείται ένα άτομα ψυχικά υγιές είναι η ολόπλευρη ανάπτυξή του, η ανάπτυξη δηλαδή των βιολογικών, κοινωνικών και ψυχολογικών διεργασιών (Cole & Cole, 2001).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι νέες προσεγγίσεις στον τομέα της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης τονίζουν την αναγκαιότητα υιοθέτησης μιας ολιστικής προσέγγισης στην ανάπτυξη του παιδιού, η οποία συνίσταται στην προαγωγή της γνωστικής, της κοινωνικής και της συναισθηματικής ανάπτυξής του. Η αναγκαιότητα αυτή πηγάζει από την ολοένα αυξανόμενη συνειδητοποίηση του ρόλου της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου από την πρώτη παιδική ηλικία, κάτι που έχει αντίκτυπο τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην επαγγελματική αλλά και προσωπική πορεία του ατόμου στο μέλλον. Οι νέες αυτές προσεγγίσεις αποτυπώνονται έμπρακτα στη δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (social-emotional learning programs – SEL), τα οποία τις τελευταίες δεκαετίες αποτελούν έναν από τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους πρόληψης και ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών στον χώρο του σχολείου.

Οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες που διδάσκονται τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα αφορούν κυρίως στις ικανότητές τους να κωδικοποιούν, να ερμηνεύουν και να κρίνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές

πληροφορίες που λαμβάνουν από το κοινωνικό περιβάλλον (McKown, Gumbiner, Russo, & Lipton, 2009). Βασικές ομάδες κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων που μελετώνται στη βιβλιογραφία είναι η αυτογνωσία, η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων, η διαχείριση των σχέσεων και η συναισθηματική αυτό-ρύθμιση (Χατζηχρήστου, 2011).

Από τις προαναφερθείσες, η δεξιότητα της συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης (emotion self-regulation) έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον αρκετών μελετητών τα τελευταία χρόνια (Cole, Martin & Dennis, 2004. Fabes, Eisenberg, Karbon, Troyer & Switzer, 1994. Onchwari & Keengwe, 2011. Subic-Wrana et al., 2014). Η συγκεκριμένη δεξιότητα θεωρείται ότι σχετίζεται άμεσα με την έννοια της κοινωνικής επάρκειας (social competence) και των κοινωνικών δεξιοτήτων (social skills), καθώς τα συναισθήματα κατέχουν σημαντικό ρόλο κατά τις κοινωνικές συναναστροφές των ατόμων (Barkley, 2001. Melnick & Hinshaw, 2000). Επιπλέον, τα συναισθήματα έχουν την ιδιότητα να προσαρμόζουν τα διάφορα γνωστικά στυλ στις απαιτήσεις της εκάστοτε κατάστασης, να καθοδηγούν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να προετοιμάζουν το άτομο για ταχείες αποκρίσεις και να προάγουν τη μάθηση (Cahill et al., 1994 όπως αναφέρεται στο Gross, 1999. Fridja, 1986. Oatley & Johnson-Laird, 1987).

Ως εκ τούτου, η έλλειψη δεξιοτήτων συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης σε ένα παιδί επηρεάζει άμεσα τη μάθηση νέου υλικού, την αλληλεπίδρασή του με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς, την ικανότητά του να αναλαμβάνει και να ολοκληρώνει επιτυχώς τα καθήκοντά του κ.α. Σοβαρές δυσκολίες στην αυτό-ρύθμιση των συναισθημάτων έχουν συνδεθεί με την πρόκληση και διατήρηση ποικίλων άλλων προβλημάτων, εντός των οποίων συμπεριλαμβάνεται η παιδική και ενήλικη κατάθλιψη (Forbes & Dahl, 2005), η αντικοινωνική συμπεριφορά (Hinshaw, 2002), η ακαδημαϊκή υπο-επίδοση, ακόμα και η σχολική διαρροή (Lopez & Dubois, 2005). Ως εκ τούτου, η ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του φαίνεται να συνδέεται τόσο με την ακαδημαϊκή του πορεία όσο και με την επιτυχία των κοινωνικών του συναναστροφών και σχέσεων (Ashiabi, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία, είναι ιδιαίτερα εμφανής η αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων πρωτογενούς παρέμβασης, με σκοπό την μείωση μελλοντικών προβλημάτων που μπορούν να εμφανίσουν ορισμένα παιδιά

αλλά και την πρόληψη μέσα από την ενδυνάμωση όλων των μαθητών σε δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων. Η ξένη βιβλιογραφία παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία τέτοιων προγραμμάτων, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου. Επιπλέον, τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια σημαντική αύξηση των ερευνών πάνω στην αποτελεσματικότητα προγραμμάτων προαγωγής κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι περισσότερες από τις οποίες διεξήχθησαν στη Βόρεια Αμερική και σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (Sklad, Diekstra, De Ritter, & Ben, 2012). Η πλειοψηφία των προγραμμάτων αυτών εστιάζει στην επαρκή ανάπτυξη ενός αριθμού επιμέρους δεξιοτήτων όπως η αναστολή και ο έλεγχος των παρορμήσεων, η επίγνωση και η διαχείριση των συναισθημάτων, η ακριβής αντίληψη της οπτικής του άλλου, ο έγκυρος εντοπισμός του προβλήματος και η εύρεση θετικών τρόπων επίλυσης του (Zins, Elias, Greenberg & Weissberg, 2000 όπως αναφέρεται στο Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart & Mueller, 2006).

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τα λιγοστά ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με παρεμβάσεις που στοχεύουν σε συγκεκριμένες πτυχές της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η πειραματική εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής βραχύχρονης διάρκειας με θέμα την διδασκαλία ενός μοντέλου συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης. Για τον σκοπό αυτό, μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα, μέρος του αμερικανικού προγράμματος Second Step, ενός δομημένου, έγκυρου και αξιόπιστου προγράμματος προαγωγής κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για παιδιά. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, παρότι έχει εφαρμοστεί ευρέως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση άλλων χωρών, δεν έχει εφαρμοστεί και αξιολογηθεί από μελετητές στη χώρα μας.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, και διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών σχολικής ηλικίας και υποστηρίζει η σύνδεσή τους μέσω της θεωρίας, με την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πρόγραμμα παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας, καθώς και ερευνητικά δεδομένα από την εφαρμογή του ίδιου ή παρόμοιων προγραμμάτων σε άλλες χώρες. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται ο σκοπός και διατυπώνονται τα ερευνητικά

ερωτήματα και οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται ο ερευνητικός σχεδιασμός, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται εκτενώς τα αποτελέσματα της. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται ο αναλυτικός σχολιασμός των ευρημάτων, των περιορισμών της έρευνας και παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

A' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ - ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

1.1 Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2015), ο όρος κοινωνική ανάπτυξη αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν και να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ αντίστοιχα, ο όρος συναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται αφενός στα συναισθήματα αυτά καθαυτά, όπως τα βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, και αφετέρου στη ρύθμιση των συναισθημάτων, την ικανότητα δηλαδή να ελέγχει και να διαμορφώνει κανείς τα συναισθήματά του ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται.

Οι περισσότεροι εκπρόσωποι των αναπτυξιακών θεωριών, συνηγορούν ως προς τη σημαντικότητα της επαρκούς κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου, η οποία οδηγεί στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκειά του, δύο έννοιες καθοριστικής σημασίας για την συνολική εξέλιξη και ευημερία του (Greenspan & Driscoll, 1997). Η κοινωνική επάρκεια αποτελείται από κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, καθώς και από ένα σύνολο κινήτρων και προσδοκιών που απαιτούνται για την επιτυχή κοινωνική προσαρμογή του ατόμου (Χατζηχρήστου, 2015). Με λίγα λόγια, η κοινωνική επάρκεια *«απεικονίζει την κοινωνική κρίση για να αποφανθεί κανείς αν το άτομο έχει ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις συγκεκριμένες απαιτήσεις μιας δεδομένης κατάστασης»* (Hops, 1983, σ. 3). Από την άλλη πλευρά, η συναισθηματική επάρκειά του ατόμου δηλώνει την ικανότητα κάποιου να εκφράζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του κατά την αλληλεπίδρασή με τους άλλους (Shaarni, 1990). Ειδικότερα, ως συστατικά της συναισθηματικής επάρκειας έχουν περιγραφεί η ικανότητα αναγνώρισης και αυτό-ρύθμισης των συναισθημάτων αλλά και ικανότητες κοινωνικής επίγνωσης όπως η ενσυναίσθηση και η διαχείριση σχέσεων (Goleman, 2011).

Πολλοί είναι οι μελετητές που υποστηρίζουν πως η κοινωνική και η συναισθηματική επάρκεια είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους και αποτελούν ουσιαστικά τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Denham, 2006. Denham & Burton,

2003. Greenspan & Driscoll, 1997). Έτσι λοιπόν, ως κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια ορίζεται η «ικανότητα κατανόησης, διαχείρισης και έκφρασης κοινωνικών και συναισθηματικών πτυχών της ζωής του ατόμου, με τρόπους που καθιστούν δυνατή την επιτυχή αντιμετώπιση απαιτήσεων της ζωής, όπως είναι η μάθηση, η δημιουργία σχέσεων, η επίλυση των καθημερινών προβλημάτων και η προσαρμογή στις σύνθετες απαιτήσεις της ωρίμανσης και της ανάπτυξης» (Elias et al., 1997, σ. 2).

1.2 Συναισθηματικές δεξιότητες και κοινωνική επάρκεια

Οι συναισθηματικές δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειάς τους. Η Shaarni (1990, σ. 116) αναφέρει πως με την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων, τα παιδιά «μπορούν να ανταποκρίνονται συναισθηματικά, ενώ ταυτόχρονα θέτουν σε εφαρμογή τις γνώσεις τους σχετικά με τα συναισθήματα και την έκφρασή τους στις σχέσεις τους με τους άλλους, έτσι ώστε να μπορούν να διαπραγματεύονται στις διαπροσωπικές συναναστροφές τους και να ρυθμίζουν τις συναισθηματικές εμπειρίες τους». Άλλωστε, τα συναισθήματα ασκούν άμεση επίδραση τόσο στο ίδιο το άτομο, όσο και στην ικανότητά του να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του σε διαπροσωπικά πλαίσια (Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990), ενώ ο τρόπος με τον οποίο εκφράζει τα συναισθήματά του αποτελεί ένα ισχυρό μέσο επικοινωνίας με το κοινωνικό περιβάλλον του (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986 όπως αναφέρεται στο Denham et al., 1990).

Έτσι, παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολία κατά τον έλεγχο των συναισθημάτων τους, συχνά δεν κερδίζουν την αποδοχή των συνομηλίκων τους, σε αντίθεση με τα πιο «χαρούμενα» παιδιά που επιλέγονται ως πιο δημοφιλή (Eisenberg et al., 1993). Παράλληλα, έχει βρεθεί πως οι ατομικές διαφορές κατά τη διαδικασία αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, όπως και οι αποκρίσεις στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου συνδέονται άμεσα με την κοινωνική επάρκεια των ατόμων, όπως προκύπτει μέσα από διάφορες κοινωνιομετρικές δοκιμές σε ανήλικο πληθυσμό (Fabes et al., 1994. Walden & Field, 1990).

Ως εκ τούτου, έχοντας ως απώτερο στόχο την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των μικρών παιδιών,

οφείλουμε να λάβουμε υπόψη τον μεσολαβητικό ρόλο που κατέχουν οι συναισθηματικές δεξιότητες. Από το ευρύ αυτό πεδίο, η σύγχρονη βιβλιογραφία ξεχωρίζει μια σειρά κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που αποτελούν τον κορμό για την ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών, οι σημαντικότερες εκ των οποίων αναλύονται στη συνέχεια.

1.2.1 Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες

1.2.1.1 Αναγνώριση συναισθημάτων

Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων (emotion recognition) των άλλων από πληροφορίες που συλλέγονται κατά τη μη λεκτική επικοινωνία (εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος, τόνος φωνής κ.α.) αποτελεί έναν από τους βασικότερους δείκτες συναισθηματικής επάρκειας. Εξίσου σημαντική όμως θεωρείται και η ικανότητα συναισθηματικής αυτό-επίγνωσης. Σύμφωνα με τα τους Joseph και Newman (2010 όπως αναφέρεται στο Momm, 2015), η ικανότητα αυτή αποτελεί τα θεμέλια για τις τέσσερις αλληλένδετες συναισθηματικές ικανότητες της αντίληψης, χρήσης, κατανόησης και αυτό-ρύθμισης των συναισθημάτων.

Οι Lane και Schwartz (1987 όπως αναφέρεται στο Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane, 2005) έχουν ορίσει την συναισθηματική αυτό-επίγνωση ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να περιγράφει τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το ίδιο. Πρόκειται για μια σύνθετη συναισθηματική δεξιότητα, η οποία συμπεριλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να ανταποκρίνεται στη συναισθηματική εμπειρία του, αξιοποιώντας τις πληροφορίες που του παρέχει αυτή για να διαμορφώσει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του, καθώς και την ικανότητά του να εντοπίζει, να διακρίνει και να καταλαβαίνει τα συναισθήματα και την αιτία πρόκλησής τους (Coffey, Berenbaum & Kerns, 2003).

Είναι γενικά αποδεκτό, ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν άμεσα την κρίση και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και διαχείρισης της πληροφορίας (Boden & Berenbaum, 2007). Ως εκ τούτου η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τόσο στους άλλους όσο και στον ίδιο τον εαυτό θεωρείται πρωταρχικής σημασίας για την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου (Gohm & Clore, 2002 όπως αναφέρεται στο Boden & Berenbaum, 2007). Μάλιστα, οι Subic-Wrana et al. (2014) σε έρευνά τους

εντόπισαν ισχυρή συσχέτιση της συναισθηματικής αναγνώρισης και της ικανότητας αυτό-ρύθμισης των συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε πως τα άτομα του δείγματός τους με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής αυτό-επίγνωσης έτειναν σε μεγάλο βαθμό να επιλέγουν στρατηγικές αυτό-ρύθμισης των συναισθημάτων τους, οι οποίες θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές, σε αντίθεση με τα άτομα με χαμηλή συναισθηματική αυτο-επίγνωση, τα οποία επέλεξαν κυρίως στρατηγικές αρνητικής εξωτερίκευσης ή καταπίεσης των συναισθημάτων τους.

Παράλληλα, η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου και κατ' επέκταση με την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειάς του. *«Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να διαχωρίζει συναισθήματα όπως ο θυμός, η αηδία, ο φόβος, η λύπη κ.α. στους άλλους ανθρώπους είναι ένα δομικό κομμάτι της κοινωνικής ζωής. Χωρίς αυτή την ικανότητα, οι άνθρωποι στερούνται ενσυναίσθησης για τα αγαπημένα τους πρόσωπα, οδηγούνται σε λανθασμένες κοινωνικές κρίσεις στο εργασιακό και σχολικό περιβάλλον και αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αποφυγή αυτών που προσπαθούν να τους βλάψουν»* (Lindquist, Gendron, Barrett & Dickerson, 2014, σ. 375 όπως αναφέρεται στο Herpertz, Schütz & Nezelek, 2016). Έτσι λοιπόν, αυξάνοντας τις γνώσεις των παιδιών γύρω από τα συναισθήματα και βελτιώνοντας τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τις συναισθηματικές πληροφορίες, αυξάνεται η πιθανότητα επιτυχίας τους σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007).

1.2.1.2 Ενσυναίσθηση

Σύμφωνα με ορισμένους θεωρητικούς της αναπτυξιακής ψυχολογίας, η δεξιότητα της ενσυναίσθησης (empathy) αποτελεί τον πυρήνα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2015), δηλαδή της συμπεριφοράς υπέρ του κοινωνικού πλαισίου (Eisenberg, Eggum & Di Giunta, 2010). Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να *«αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου ανθρώπου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο “σαν”»* (Rogers, 1959 όπως αναφέρεται στο Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011, σ.110). Οι Cohen και Strayer (1996, σ. 988 όπως αναφέρεται στο Jolliffe & Farrington, 2004)

την ορίζουν ως την «ικανότητα κάποιου να κατανοεί και να μοιράζεται τη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου», ορισμός που τονίζει τη διπλή υπόσταση της έννοιας: (α) ως μια γνωστική διεργασία, καθώς πρόκειται για την ικανότητα να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου και να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του και (β) ως μια συναισθηματική ικανότητα, την ικανότητα δηλαδή κάποιου να αντιδρά στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου.

Οι Kaukiainen et al. (1999) υποστηρίζουν πως η ύπαρξη ή η έλλειψη της συγκεκριμένης δεξιότητας έχει άμεση επίδραση στη συμπεριφορά του ατόμου, αφού τα άτομα με ανεπτυγμένη την ικανότητα ενσυναίσθησης αναμένεται να συμπεριφέρονται πιο υπεύθυνα απέναντι στα συναισθήματα που λαμβάνουν από τους γύρω τους. Έτσι, η ανάπτυξη της προάγει την θετική κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων, ενώ αντίθετα, η έλλειψή της συνδέεται με την εμφάνιση αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Jolliffe & Farrington, 2004. Kaukiainen et al., 1999. Miller & Eisenberg, 1988).

Τέλος, αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει την ηλικία ως παράγοντα που επηρεάζει την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με αυτές, η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης είναι πιο έκδηλη στα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και επομένως τη συναντάμε περισσότερο στους έφηβους παρά στα παιδιά (Hoffman, 1984 όπως αναφέρεται στο Van Langen, Wissink, Van Vugt, Van der Stouwe & Stams, 2014), ενώ αντίθετα, η συναισθηματική της διάσταση είναι φανερή ήδη από τη βρεφική ηλικία και παραμένει σταθερή με την πάροδο του χρόνου (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy & Shepard, 2005). Τέλος, άλλες έρευνες εντοπίζουν διαφορές ως προς το φύλο, παρουσιάζοντας υψηλότερα επίπεδα υπέρ των γυναικών (Garaigordobil, 2009. Rueckert, Branch & Doan, 2011), διαφορά που η Palmer (2003) την αποδίδει στην ταχύτερη ψυχολογική ωρίμανση των κοριτσιών έναντι των αγοριών.

1.2.1.3 Συναισθηματική αυτό-ρύθμιση

Τα τελευταία χρόνια η δεξιότητα της συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης (emotional self-regulation) έχει αναδειχθεί ως ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας

που προβλέπει την κοινωνική προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, ήδη από τα πρώτα χρόνια φοίτησής τους στην εκπαίδευση (Morrison, Ponitz & McClelland, 2010). Η έννοια της αυτό-ρύθμισης αναφέρεται *«στην ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί και να τροποποιεί/ελέγχει τη συμπεριφορά, το γινώσκειν, και το θυμικό του, καθώς και το περιβάλλον, αν χρειάζεται, προκειμένου να πετύχει ένα στόχο»* (Efklides, Niemivirta & Yamauchi, 2002 όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2005, σελ. 248). Επιπλέον, αναφέρεται στην ικανότητα του να επιστρέφει σε κατάσταση συναισθηματικής ισορροπίας, εντός εύλογου χρονικού διαστήματος μετά την έκθεσή του σε μια δύσκολη συναισθηματική συγκυρία (Onchwari & Keengwe, 2011).

Η ικανότητα του μαθητή να ελέγχει την επίδραση των δυνατών συναισθημάτων του, όπως το άγχος, σχετίζεται σημαντικά με την ικανότητά του να επιλύει με αποτελεσματικό τρόπο τα διαπροσωπικά ζητήματα που τον απασχολούν, στοιχείο που έχει συνδεθεί θετικά με διάφορες ικανότητες μάθησης (Sharma, Petosa & Heaney, 1999), με την ανάπτυξη θετικής εικόνας για τον εαυτό και με υψηλούς κοινωνιομετρικούς δείκτες δημοτικότητας εντός της τάξης (Elias & Allen, 1991). Επιπλέον, η ικανότητα του ατόμου να διατηρεί και να ελέγχει την προσοχή και τη συγκέντρωσή του, καθώς και η ικανότητά του να ελέγχει τις συναισθηματικές αντιδράσεις του ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και την αποτελεσματικότητά του σε διάφορα κοινωνικά και ακαδημαϊκά ζητήματα (DiPerna & Elliott, 2002).

Οι Zeman, Shipman και Suveg (2002) αναφέρουν δύο επιμέρους δεξιότητες, απαραίτητες για την συναισθηματική ρύθμιση: τη συναισθηματική αυτό-επίγνωση και την εφαρμογή στρατηγικών ελέγχου και διαχείρισης των παρορμήσεων. Σύμφωνα με τους ίδιους, σκοπός των προγραμμάτων συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης είναι να κάνουν συνειδητές τις διαδικασίες αυτές, ώστε το παιδί να είναι σε θέση να διαχειριστεί με θετικό τρόπο τα συναισθήματά του και να αποφύγει τις αρνητικές συνέπειες που συνεπάγεται η αδυναμία ελέγχου τους.

1.2.1.4 Δεξιότητες διαπραγμάτευσης

Η έννοια της διαπραγμάτευσης (assertiveness) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εκφράζει και να υπερασπίζεται τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματά του με άμεσο, ειλικρινή και κατάλληλο τρόπο, ενώ ταυτόχρονα σέβεται

τα χαρακτηριστικά αυτά στους άλλους (Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte & Baquedano, 2003). Η Eskin (2003) θεωρεί την διαπραγμάτευση ως μια πολύ σημαντική δεξιότητα, η οποία προάγει τη συναισθηματική ευεξία του ατόμου και η απόκτηση της αποτελεί σημαντική ένδειξη της ικανότητας του παιδιού να αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του και να δομεί υγιείς σχέσεις. Μάλιστα, αρκετοί ερευνητές θεωρούν πως η δεξιότητα της ενσυναίσθησης αποτυπώνεται έμπρακτα σε κοινωνικά πλαίσια με τη μορφή της διαπραγμάτευσης, αφού συχνά αυτές οι δύο δεξιότητες εκτελούνται ταυτόχρονα, ενώ και οι δύο θεωρούνται απαραίτητες κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Mnookin, Peppet & Tulumello, 1999).

Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίζονται διάφορες επιμέρους ικανότητες που δομούν τη δεξιότητα της διαπραγμάτευσης, όπως η ικανότητα κάποιου να υπερασπίζεται τα ατομικά δικαιώματά του, να λέει «όχι», να ξεκινά, να διεξάγει και να ολοκληρώνει έναν διάλογο, να επιλύει διαπροσωπικά προβλήματα, να αντιστέκεται στην πίεση των συνομηλίκων, να χρησιμοποιεί τα σωστά πρότυπα, να κερδίζει την εκτίμηση των άλλων κ.α. (Lizarraga et al., 2003). Έρευνες έχουν δείξει πως τα άτομα με ανεπτυγμένες αυτές τις ικανότητες αντιμετωπίζουν τις αγχογόνες καταστάσεις ως θετικές προκλήσεις, σε αντίθεση με όσους δεν τις κατέχουν, που τις εκλαμβάνουν ως απειλητικές και βιώνουν έντονο άγχος (Eskin, 2003).

1.2.1.5 Δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων και επίλυσης προβλημάτων

Με τον όρο «επίλυση προβλημάτων» (problem solving) ή «επίλυση συγκρούσεων» (conflict resolution) εννοείται η διαδικασία αντιμετώπισης μιας προβληματικής κατάστασης, η οποία προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή δύο ή περισσότερων ατόμων που βρίσκονται σε αντιπαράθεση και στηρίζεται κυρίως σε δεξιότητες επικοινωνίας και αυτό-ρύθμισης συναισθημάτων (Jones, 2004). Τα μικρά παιδιά, όπως και οι ενήλικοι, αξιοποιούν πολλούς τρόπους για την επίλυση των διαπροσωπικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, μερικοί εκ των οποίων είναι αποτελεσματικοί, ενώ άλλοι όχι. Η ενίσχυση των αποτελεσματικών και παραγωγικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου, το οποίο επηρεάζει καθοριστικά και την ενήλικη ζωή του. Σύμφωνα με τους Shure και Spivack (1982) τα κοινωνικά προβλήματα των παιδιών (π.χ. απομόνωση, απόρριψη κ.α.) προκαλούνται κυρίως από γνωστικές

ελλείψεις σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, όπως είναι η ικανότητα κατανόησης των κινήτρων, της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων του άλλου, ο σχεδιασμός των επιμέρους βημάτων που απαιτούνται για την επίλυση ενός προβλήματος και η πρόβλεψη των επιπτώσεων μιας πράξης.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν δημιουργηθεί και εφαρμοστεί αρκετά σχολικά προγράμματα που αποσκοπούν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Έχει βρεθεί πως, η εκπαίδευση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε τέτοιες δεξιότητες οδηγεί στη βελτίωση τόσο των γνώσεων και των υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, όσο και στην αύξηση της κοινωνικής προσαρμοστικότητάς τους (σύμφωνα με αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών) (Battistich, Solomon, Watson, Solomon & Schaps, 1989). Ωστόσο, οι Elias, Rothbaum και Gara (1986), βασιζόμενοι στα όχι και τόσο θετικά αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, υποστηρίζουν πως τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν εξολοκλήρου στην εκπαίδευση των μαθητών σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αμελώντας άλλες, εξίσου σημαντικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, δεν συμβάλουν στη γενικότερη ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας τους. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες διαχείρισης διαπροσωπικών προβλημάτων θα πρέπει να συνδυάζεται από την παράλληλη εκπαίδευση σε άλλες διαδικασίες, οι οποίες αυξάνουν τα κίνητρα των παιδιών να λαμβάνουν υπόψη την οπτική γωνία του άλλου (ενσυναίσθηση), καθώς και να συμβιβάζονται με μια λύση που είναι κοινά αποδεκτή και από τις δύο πλευρές (συναισθηματική αυτό-ρύθμιση).

1.3 Κοινωνικές - συναισθηματικές δεξιότητες και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες τοποθετούνται σήμερα από πολλούς ερευνητές υπό τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη». Ιστορικά, οι ρίζες του όρου εντοπίζονται το 1920, όταν ο Thorndike μίλησε για την κοινωνική νοημοσύνη (Dulewicz & Higgs, 2000), ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την εσωτερική κατάσταση, τα κίνητρα και την συμπεριφορά του, καθώς και την ικανότητά του να διαχειρίζεται άλλους ανθρώπους και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Landy, 2005). Το 1995, ο καθηγητής ψυχολογίας του Χάρβαρντ

Daniel Goleman έκανε γνωστό στο ευρύ κοινό τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη», όρος ταυτόσημος με την συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια, και τόνισε τη σημαντικότητα του για την ευημερία τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας (Cherniss, Roche & Barbarasch, 2015).

Οι Salovey και Mayer υπήρξαν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη», υποστηρίζοντας πως πρόκειται για «*μία μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του*» (Papadogiannis, Logan & Sitarenios, 2009, σ. 44). Για τους Salovey και Mayer, οι ικανότητες που συνιστούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη οργανώνονται σε 4 διαστάσεις: α) την *αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων (identifying emotions)*, β) τη *χρήση των συναισθημάτων (using emotions)*, γ) την *κατανόηση συναισθημάτων (understanding emotions)* και δ) τη *διαχείριση των συναισθημάτων (managing emotions)* (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Το σύνολο των ικανοτήτων αυτών καθορίζουν τη διακύμανση της ακρίβειας στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσαρμόζονται στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Παππά, 2013).

Ο Reuven Bar-On διαχωρίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη από τις γνωστικές δεξιότητες και ορίζει τη Κοινωνική - Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΚΣΝ) «*ως μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε, κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες*» (Bar-On, 2006, σ.3).

Σύμφωνα με το μοντέλο που προτείνει, οι ικανότητες αυτές οργανώνονται σε πέντε γενικές κατηγορίες και η κάθε μία περιλαμβάνει ορισμένες ειδικές δεξιότητες ή ικανότητες (Wood, Parker & Keefer, 2009):

- 1. Ενδοπροσωπικές ικανότητες (Intrapersonal abilities):** αναφέρονται στην ικανότητα κάποιου να έχει επίγνωση του εαυτού του, να κατανοεί και να αξιολογεί τα συναισθήματα και τις ιδέες του. Θεμελιώδεις ικανότητες είναι η *συναισθηματική αυτοεπίγνωση* και η *ικανότητα διαπραγμάτευσης*. Τέλος, οι

δεξιότητες της *αυτοαντίληψης*, της *ανεξαρτησίας* και της *αυτοπραγμάτωσης* αντιπροσωπεύουν βασικούς παράγοντες της προσωπικότητας.

2. Διαπροσωπικές ικανότητες (Interpersonal Abilities): αναφέρονται στις ικανότητες του ατόμου που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη και διατήρηση των διαπροσωπικών – κοινωνικών σχέσεων. Τα βασικά συστατικά της περιλαμβάνουν την ικανότητα της *ενσυναίσθησης*, καθώς και την ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης αμοιβαία ικανοποιητικών *κοινωνικών σχέσεων*. Το μοντέλο του Bar-On, περιλαμβάνει επίσης και τον παράγοντα της *κοινωνικής ευθύνης*, η οποία παρέχει πληροφορίες σχετικά την θετική κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου και θεωρείται ότι σχετίζεται με την ευρύτερη προσαρμοστική συμπεριφορά του.

3. Διαχείριση του άγχους (stress management): περιλαμβάνει τις δύο πρωταρχικές πτυχές της συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης, τον έλεγχο και τη διαχείριση των συναισθημάτων, που αποτυπώνονται στις ικανότητες *ελέγχου των παρορμήσεων* και *ανοχής στο άγχος*.

4. Ικανότητα προσαρμογής (Adaptability): αναφέρονται στις ικανότητες του ατόμου που του επιτρέπουν να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματά του προκειμένου να διευκολύνει τις συλλογιστικές διαδικασίες του εγκεφάλου. Η ικανότητα *ελέγχου της πραγματικότητας* αναφέρεται στον βαθμό της προσοχής και της σαφήνειας κατά την εκτίμηση του άμεσου περιβάλλοντος του ατόμου, η ικανότητα της *ελαστικότητας* αναφέρεται στην ευελιξία ή δυσκαμψία με την οποία το άτομο προσαρμόζεται σε άγνωστες ή μεταβαλλόμενες συνθήκες, ενώ η ικανότητα της *επίλυσης προβλημάτων* αντανάκλα την επάρκειά του ατόμου για μια μεθοδική και προσανατολισμένη στον στόχο προσέγγιση του προβλήματος κατά την διαδικασία επίλυσης του.

5. Γενικοί παράγοντες διάθεσης (General mood): περιλαμβάνονται οι παράγοντες της ευτυχίας και της αισιοδοξίας και αντικατοπτρίζουν τον βαθμό ικανοποίησης κάποιου από τη ζωή του και τη γενική θετική προοπτική του για το μέλλον.

Τέλος, στο μοντέλο του Daniel Goleman (2011), η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελείται από πέντε επίπεδα ικανοτήτων, την αυτοεπίγνωση (self-awareness), την αυτό-ρύθμιση (self-regulation), την κινητοποίηση του εαυτού (motivation), την ενσυναίσθηση (empathy) και τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills). Παρότι το

συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso (2000), αλλά και με αυτό του Bar-On (2006), αξίζει να σημειωθεί ότι είναι το μοναδικό που δίνει κάποια έμφαση στα συναισθηματικά κίνητρα που οδηγούν στην επίτευξη στόχων και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των ατόμων.

1.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και κοινωνική - συναισθηματική αγωγή

Από την θεωρητική πλαισίωση της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης γίνεται φανερό πως οι διάφορες θεωρίες που αναπτύχθηκαν και επικράτησαν στον συγκεκριμένο χώρο τοποθετούν κάτω από τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» ένα εύρος κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Στον εκπαιδευτικό τομέα μάλιστα, έχει προταθεί ότι αυτές αποτελούν αντικείμενα μάθησης, ενώ η μαθησιακή διαδικασία που στοχεύει στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξή τους ονομάζεται Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή (Social and Emotional Learning – SEL).

Σε μια προσπάθεια να επιβεβαιώσει και τα τρία θεωρητικά μοντέλα που αναλύθηκαν, οι Seal και Andrews-Brown, (2010 όπως αναφέρεται στο Vaida & Opre, 2014) πρότειναν ένα ενοποιητικό μοντέλο, με το οποίο θα μπορούσε να γίνει πιο εύκολα κατανοητή η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και ο ρόλος της στην ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας. Μέσα από το μοντέλο τους προκύπτει πως, οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να ρυθμίσουν τη σχέση ανάμεσα στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά και τις μεμαθημένες κοινωνικές συμπεριφορές, με τέτοιο τρόπο ώστε το άτομο να μπορεί να εντοπίζει και να ρυθμίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον.

Η σχέση μεταξύ της κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης επισημαίνεται και από άλλους θεωρητικούς του χώρου. Οι Emmerling και Goleman (2003) υποστηρίζουν πως τα προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής που εφαρμόζονται στο σχολείο οδηγούν σε αύξηση των επιδόσεων των μαθητών κατά την αξιολόγηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους, ενώ αντίστοιχα ο Stern επισημαίνει πως «η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι μια μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας η Συναισθηματική Νοημοσύνη αυξάνεται σημαντικά» (όπως αναφέρεται στο Σίσκος,

2009, σ. 2). Τέλος, οι Emmerling και Goleman (2003) τονίζουν πως οι έννοιες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας δεν είναι λογικό να εκλαμβάνονται ξεχωριστά, καθώς *«η μια αναδύεται στην άλλη»*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

«Στη διαμάχη για το ποιος παράγοντας είναι πιο σημαντικός για την ψυχική υγεία του ατόμου, το περιβάλλον ή η κληρονομικότητα, το κοινό σημείο συμφωνίας είναι η παραδοχή ότι η πρώιμη παιδική ηλικία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο της ψυχικής και συναισθηματικής ευεξίας του ατόμου» (Κουρμούση, 2012, σ. 56). Έτσι λοιπόν, η προαγωγή της ψυχικής υγείας και κατ' επέκταση η καλλιέργεια των απαραίτητων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων επιχειρείται πλέον μέσα από την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών και ψυχολογικών παρεμβάσεων στα πλαίσια του σχολείου και της οικογένειας.

Οι Ζήση και Στυλλιανίδης (2004) αναφέρονται σε τρία επίπεδα προαγωγής της ψυχικής υγείας, μέσα από παρεμβάσεις που αποβλέπουν στην εξασφάλιση εκείνων των συνθηκών που θα επιτρέψουν την προσωπική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου: το ατομικό, το κοινοτικό και το κοινωνικό. Σε ατομικό επίπεδο οι δράσεις εστιάζουν στην προώθηση της ψυχικής υγείας του ατόμου μέσα από την ενίσχυση και την ενδυνάμωση των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και των δυνατοτήτων του, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στις καθημερινές απαιτήσεις της ζωής. Σε επίπεδο κοινότητας, οι ενέργειες αφορούν στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη δικτύων κοινωνικής υποστήριξης, ενώ, σε επίπεδο κοινωνίας οι παρεμβάσεις αποβλέπουν στην κοινωνική επανένταξη αποκλεισμένων ομάδων (π.χ. ψυχικά πάσχοντες, ανήλικοι παραβάτες) και στην παροχή ευκαιριών σε μειονεκτικές κοινωνικές ομάδες (πχ. γυναίκες, άτομα με αναπηρίες).

Σήμερα, το σχολείο ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης των παιδιών έχει σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών, μέσα από την ανάπτυξη και δρομολόγηση παρεμβάσεων κυρίως ατομικού και εν μέρει κοινοτικού επιπέδου. Με γνώμονα πως, η ακαδημαϊκή επίδοση και η σχολική επιτυχία των μαθητών επηρεάζεται άμεσα από την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια, τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ένα πλήθος προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης. Τα περισσότερα από αυτά

στοχεύουν στην ανάπτυξη διάφορων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που θα λειτουργήσουν ως ενισχυτές της ακαδημαϊκής μάθησης (CASEL, 2003) και θα συμβάλλουν στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών στα παιδιά (Mrazek & Haggerty, 1994).

Από τα πρώτα προγράμματα που δημιουργήθηκαν ήταν το PATHS (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995), το Second Step (Committee for Children, 1991, 1992a, 1992b, 1997 όπως αναφέρεται στο Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000), το Seattle Social Development Project (Hawkins, Von Cleve & Catalano, 1991) κ.α. Τα προγράμματα αυτά, μέσω της διδασκαλίας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, έχουν διπλή εστίαση, αφενός την εξάλειψη/μείωση της επίδρασης των παραγόντων επικινδυνότητας και αφετέρου την προαγωγή προστατευτικών παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών (Miller, Brehm & Whitehouse, 1998).

Κοινός τόπος αυτών των προγραμμάτων είναι η υπόθεση πως, η αλλαγή στο επίπεδο του ατόμου μέσα από την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του οδηγεί σε αλλαγή στο επίπεδο της τάξης (π.χ. στο κοινωνικό κλίμα), ενώ η αλλαγή στα δύο αυτά επίπεδα έχει ως συνέπεια την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Linares et al., 2005). Άλλωστε, έρευνες έχουν επιβεβαιώσει πως η δημιουργία, η αξιολόγηση και η εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικά επιθυμητούς εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των καθημερινών προκλήσεων που προκύπτουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης, αυξάνουν τη λειτουργικότητα του μαθητή μέσα στην τάξη (Elias, Rothbaum & Gara, 1986. Linares et al., 2005).

2.1 Το πρόγραμμα Second Step

Το *Second Step* είναι ένα πρόγραμμα εκμάθησης δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας, το οποίο περιλαμβάνει τρία ξεχωριστά προγράμματα σπουδών για την προσχολική, τη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Στο πρόγραμμα του αντιστοιχούν περίπου 20 μαθήματα ανά ακαδημαϊκό έτος (Smith, Graber & Daunic, 2009), ενώ το περιεχόμενό τους συνάδει με το ακαδημαϊκό επίπεδο των τάξεων στις οποίες απευθύνεται και είναι αναπτυξιακά κατάλληλο για την κάθε ηλικιακή ομάδα (Alvarez & Anderson-Ketchmark, 2009). Το Second Step εντάσσεται

στο πρωτογενές επίπεδο πρόληψης, καθώς απευθύνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό της κάθε ηλικιακής ομάδας.

Εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1986 από την Committee for Children, μια αμερικάνικη Μη Κυβερνητική Οργάνωση (Larsen & Sambal, 2008) και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στις Η.Π.Α. και τον Καναδά, ενώ έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αυστραλίας, της Γερμανίας, της Νέας Ζηλανδίας, της Νορβηγίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Δανίας και της Ιαπωνίας (Frey et al, 2000). Το πρόγραμμα διατίθεται από τους κατασκευαστές του στην αγγλική και την ισπανική γλώσσα.

2.1.1 Στόχος του προγράμματος

Σύμφωνα με την Committee for Children, το πρόγραμμα Second Step διέπεται από δύο στόχους: τη μείωση της εμφάνισης κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων στα παιδιά σχολικής ηλικίας, καθώς και την προαγωγή της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειάς τους (Frey et al., 2000). Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός του προγράμματος προβλέπει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης (empathy), της αναγνώρισης συναισθημάτων (emotion recognition), της υιοθέτησης διαφορετικών οπτικών (perspective taking), του ελέγχου της παρόρμησης (impulse control), της συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης (emotion self-regulation), της διαπραγμάτευσης (assertiveness) (Holsen, Smith & Frey, 2008), καθώς και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (problem-solving skills) (Larsen & Sambal, 2008). Οι δεξιότητες αυτές συνδέονται άμεσα με τη διαπροσωπική και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη του ατόμου και, μέσω αυτών, το πρόγραμμα επιδιώκει την διασφάλιση της επιτυχίας του (Committee for Children, 2008).

2.1.2 Θεωρητικές βάσεις του προγράμματος

Όλα τα σχολικά προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων προκειμένου να θεωρούνται έγκυρα και αποτελεσματικά εκκινούν από μια σταθερή θεωρητική βάση (Denham & Burton, 2003). Οι θεωρίες στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του προγράμματος Second Step εμπεριέχουν εξολοκλήρου «μοντέλα έλλειψης δεξιοτήτων» (skills-deficit models), τα οποία

αποδίδουν την ανεπαρκή κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων στην έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων και όχι σε γενικότερη αδυναμία ή μη ικανότητα (Fichten & Bourdon, 1986).

Το Second Step βασίζεται κυρίως στη Γνωστική Συμπεριφορική Θεωρία (Cognitive Behavioral Theory – CBT) (Kendall, 1993), η οποία εξελίχθηκε μέσα από τη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory) του Bandura. Έτσι, κύρια παραδοχή του προγράμματος είναι πως μια συμπεριφορά μαθαίνεται μέσα από την παρατήρηση, την υιοθέτηση προτύπων τόσο από τους ενήλικους όσο και από τους συνομήλικους και την ενίσχυση ή την επιβράβευση (Bandura, 1971).

Ένα ακόμη εννοιολογικό πλαίσιο από το οποίο αντλεί το περιεχόμενό του είναι το «μοντέλο αυτό-ρύθμισης μέσω της λεκτικής μεσολάβησης» (model of self-regulation through verbal mediation) του Luria (Frey et al., 2000), το οποίο υποστηρίζει πως η αυτό-ομιλία (self-talk) μπορεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του ατόμου. Το ερευνητικό έργο του Luria επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να ελέγχει τη συμπεριφορά του, βασιζόμενο στη λεκτική καθοδήγηση που παρέχει το ίδιο στον εαυτό του. Συγκεκριμένα ο Luria (1961) πρότεινε 3 στάδια στον εσωτερικοποιημένο έλεγχο της συμπεριφοράς. Κατά το πρώτο στάδιο, η συμπεριφορά του παιδιού ελέγχεται από τις λεκτικές καθοδηγήσεις και αντιδράσεις εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι γονείς. Στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο, το παιδί αρχίζει να ρυθμίζει ορισμένες από τις ενέργειές του μέσω της «φανερής» αυτό-ομιλίας (overt self-talk), καθιστώντας εν μέρει τον εξωτερικό λόγο ρυθμιστή της συμπεριφοράς του. Τελικά, αυτή η «φανερή» αυτό-ομιλία γίνεται συγκαλυμμένη-εσωτερική (covert-inner) και η ρυθμιστική επιρροή της επεκτείνεται κατά την ηλικία των 6-7 χρόνων (Miller, Shelton & Flavell, 1970). Έτσι, προοδευτικά, ο εσωτερικός λόγος του παιδιού αναλαμβάνει τον κυρίαρχο ρόλο και χρησιμοποιείται με τη μορφή σκέψης.

Τα περισσότερα προγράμματα που βασίζονται πάνω στις δύο θεωρίες που μόλις παρουσιάστηκαν περιλαμβάνουν δραστηριότητες εκπαίδευσης στην λεκτική αυτό-καθοδήγηση, στην υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών και στις τεχνικές χαλάρωσης. Η δεύτερη ενότητα του προγράμματος Second Step για κάθε τάξη αφιερώνεται στη διδασκαλία, μέσα από ανάλογες δραστηριότητες, ενός μοντέλου αυτό-ρύθμισης των συναισθημάτων, ειδικά σχεδιασμένο για παιδιά, το οποίο τα

καθιστά ικανά να ελέγξουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους ακολουθώντας μια σειρά βημάτων.

2.2 Επίδραση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής

Τα τελευταία χρόνια, το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών γύρω από την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής με εφαρμογή στο σχολείο, ανέδειξε την αναγκαιότητα για τη σωστή και ολόπλευρη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους με επιστημονικά μέσα και μεθόδους (Kratochwill & Stoiber, 2002).

Πηγή άντλησης δεδομένων για την αξιολόγηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών αλλά και των ίδιων των προγραμμάτων που αποσκοπούν στην ενδυνάμωσή τους, μπορεί να αποτελέσει οτιδήποτε ή οποιοσδήποτε σχετίζεται με το δείγμα των μαθητών. Έτσι, στη διεθνή βιβλιογραφία, πληροφορίες αντλούνται από τα άτομα που έρχονται σε άμεση επαφή με το πρόγραμμα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτές κ.α.), από τα άτομα που έρχονται σε έμμεση επαφή με το πρόγραμμα (γονείς, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ερευνητές κ.α.), αλλά και από το αρχειακό υλικό που παράχθηκε στο σχολικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια υλοποίησής του προγράμματος (Durlak et al., 2011).

Τα διάφορα εργαλεία αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων μπορεί να περιλαμβάνουν τεστ απαντήσεων, ερωτηματολόγια, εργαλεία παρατήρησης, τεστ δεξιοτήτων κ.α. (Ζυγούρη, 2005), ενώ οι τεχνικές που συνηθίζονται στην αξιολόγηση τους είναι η έντυπη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ή των τεστ, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις και η ανάλυση των αρχείων (Bennett, 1984. Ζυγούρη, 2005).

2.2.1 Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μαθητών (αξιολογήσεις τρίτων)

Σε έρευνά τους, οι Boyle και Hasslet-Walker (2008) ζήτησαν από εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια 226 μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή ενός διετούς προγράμματος. Ορισμένοι από αυτούς είχαν παρακολουθήσει ολόκληρο το πρόγραμμα, ενώ κάποιοι άλλοι μόνο τον

δεύτερο χρόνο εφαρμογής του. Χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία, το Preschool Behavior Scale (PBS· Crick et al., 1997 όπως αναφέρεται στο Boyle & Hasslet-Walker, 2008) και το Hahnemann Behavior Rating Scale (HBRS· Shure, 2002 όπως αναφέρεται στο Boyle & Hasslet-Walker, 2008), τα οποία μετρούν μεταξύ άλλων τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών και την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Στα ευρήματά τους οι ερευνητές εντόπισαν σημαντική βελτίωση των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ως προς την επίδειξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Τόσο οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα παρέμβασης για δύο χρόνια όσο και αυτοί που παρακολούθησαν μόνο τον ένα χρόνο, σημείωσαν σημαντική βελτίωση στις προαναφερόμενες δεξιότητες, σε σύγκριση με τους μαθητές που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Παρόλα αυτά, στατιστικά σημαντικότερες αλλαγές σημειώθηκαν από την ομάδα των μαθητών διευτούς παρακολούθησης του προγράμματος.

Αξίζει να αναφερθεί πως, οι Boyle και Hassett-Walker (2008) στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας κατά τις μετρήσεις πριν αλλά και μετά την παρέμβαση, εντόπισαν ισχυρή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και τις φτωχές δεξιότητες συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης. Αυτή η συσχέτιση ενισχύει την θέση πως, οι συναισθηματικές δεξιότητες συνδέονται άμεσα με την κοινωνική επάρκεια, αφού, όπως προκύπτει, οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολία κατά τη διαδικασία ελέγχου των συναισθημάτων τους και ως εκ τούτου υποκύπτουν στις παρορμήσεις τους, παρουσιάζουν κοινωνικές συμπεριφορές που δεν αξιολογούνται θετικά από το κοινωνικό περιβάλλον τους (εκπαιδευτικοί, γονείς, συνομήλικοι).

Σε έρευνα των Linares et al. (2005), οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν την κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών τους μετά τον πρώτο και μετά τον δεύτερο χρόνο της παρέμβασης. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Teacher Observation of Classroom Adaptation-Revised (TOCA-R· Greenberg, 1994 όπως αναφέρεται στο Linares et al. 2005), το οποίο αξιολογεί την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των μαθητών μέσα στην τάξη, εξετάζοντας συμπεριφορές όπως η επίδειξη ενσυναίσθησης, η ενεργητική ακρόαση, η διαχείριση του θυμού κ.α. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως, οι μαθητές είχαν μια σταθερή αξιολόγηση κατά τη διάρκεια των δύο χρόνων της παρέμβασης από

τους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίοι τους περιέγραφαν ως κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκείς και ικανούς να διατηρούν την προσοχή και τη συγκέντρωσή τους.

Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως, μετά από μόλις 10 ώρες παρέμβασης, οι μαθητές ήταν σε θέση να διατηρούν την προσοχή τους περισσότερο, να συγκεντρώνονται στην εργασία που εκτελούσαν, να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και συμπόνοια για τους άλλους και να συνεργάζονται αρμονικά μέσα στην τάξη. Αντίθετα, η αξιολόγηση των μαθητών της έρευνας που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου έδειξε πτώση της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειάς τους μέχρι το τέλος του πρώτου χρόνου της παρέμβασης, ενώ παράλληλα κατά το διάστημα αυτό σημείωσαν σταθερή άνοδο στη συχνότητα εμφάνισης προβληματικών και επιθετικών συμπεριφορών.

Η στατιστικά σημαντική βελτίωση των μαθητών από τον πρώτο κιόλας χρόνο της παρέμβασης επιβεβαιώνεται και από άλλες παρόμοιες έρευνες (Correia & Marques-Pinto, 2016. Lynch, Geller & Schmidt, 2004. Rimm-Kaufman & Chiu, 2007. Taub, 2001). Οι έρευνες αυτές αναφέρουν πως μετά από έναν χρόνο εφαρμογής κάποιου προγράμματος ενισχύθηκαν συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν στους μαθητές τους θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. συνεργασία με τους συνήλικους, θετικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, κατάλληλη έκφραση συναισθημάτων, επίδειξη αυτό-έλεγχου, συμμόρφωση με τους κανόνες της τάξης κ.α.) σε μεγαλύτερη συχνότητα απ' ότι πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

Οι Battistich, Schaps και Wilson (2004) ζήτησαν από εκπαιδευτικούς Γυμνασίου να αξιολογήσουν την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια 1.246 μαθητών, δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος που είχαν παρακολουθήσει κατά τη φοίτησή τους στο Δημοτικό. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τους μαθητές που είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα ως πιο κοινωνικούς και δημοφιλείς και εντόπισαν σ' αυτούς πιο πολλές κοινωνικές δεξιότητες, σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Η διαφορά ανάμεσα στους μαθητές των δύο ομάδων ήταν στατιστικά σημαντική όσον αφορά στην επίδειξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, ενώ η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην επίδειξη ορισμένων συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση. Επιπλέον, οι θετικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κοινωνικές και

συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών τους παρουσίαζαν φθίνουσα πορεία καθώς μεγάλωνε η τάξη φοίτησης των μαθητών.

Στην ίδια έρευνα, οι Battistich et al. (2004) διαχώρισαν εντός του δείγματός τους όσους μαθητές είχαν οφεληθεί περισσότερο κατά την πρώτη φάση των μετρήσεων. Εντός αυτού του υπο-δείγματος, οι μαθητές αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους δύο χρόνια μετά την παρέμβαση, ως πιο κοινωνικοί και δημοφιλείς, ενώ στατιστικά σημαντική ήταν η διαφορά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου και ως προς την ικανότητά της ενσυναίσθησης.

Τέλος, οι Jones, Brown και Aber (2011), κατά την αξιολόγηση του 4Rs Program σε 1.184 μαθητές μέσα από τις αξιολογήσεις 146 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, εντόπισαν σημαντικότερη βελτίωση στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, οι οποίοι πριν την παρέμβαση είχαν ενταχθεί σε ομάδες «επικινδυνότητας», εξαιτίας των συμπεριφορικών προβλημάτων που παρουσίαζαν και της χαμηλής βαθμολογίας που είχαν από τους εκπαιδευτικούς τους.

2.2.1.1 Ερευνητικά ευρήματα από την εφαρμογή του προγράμματος Second Step

Σε έρευνα των Low, Cook, Smolkowski και Buntain-Ricklefs (2015), οι οποίοι εφάρμοσαν το πρόγραμμα Second Step σε μαθητές 4 έως 7 χρονών, κατέληξαν πως περισσότερο ωφελημένοι από ένα καθολικό πρόγραμμα παρέμβασης είναι οι μαθητές που ξεκινούν με περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που αξιολόγησαν τους μαθητές μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος με το Devereux Student Strengths Assessment (DESSA· LeBuffe, Naglieri & Shapiro, 2011) ανέφεραν θετικές αλλαγές στις κοινωνικές δεξιότητες, στην ικανότητα αυτό-ρύθμισης συναισθημάτων και στην ικανότητα επίδειξης ενσυναίσθησης των μαθητών που αρχικά παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα προβληματικών συμπεριφορών. Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται πως επαληθεύονται από μια σειρά άλλων ερευνών, οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές αποκομίζουν οφέλη από την εκάστοτε παρέμβαση, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Beelmann, Pfingsten & Losel, 1994. Jones et al., 2011).

Το πρόγραμμα Second Step εφαρμόστηκε για δύο χρόνια και από τους Frey, Nolen, Van Schoiack Edstromb και Hirschstein (2005) σε 898 μαθητές 7 και 11

χρονών, οι 620 από τους οποίους αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης. Ανάμεσα στα εργαλεία αξιολόγησης της παρέμβασης ήταν και το School Social Behavior Scale (SSBS - Merrell, 1977 όπως αναφέρεται στο Frey, Nolen, Van Schoiack Edstromb & Hirschstein, 2005), ένα ερωτηματολόγιο το οποίο ζητά από τους εκπαιδευτικούς να βαθμολογήσουν τη συχνότητα εμφάνισης αντικοινωνικών και κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών για τον εκάστοτε μαθητή. Οι ερευνητές βρήκαν πως, όσοι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν σημειώσει υψηλή επίδοση στην κοινωνική επάρκεια πριν την παρέμβαση, σημείωσαν μεγαλύτερη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών τους μετά την παρέμβαση σε σχέση με την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που είχαν χαμηλότερη επίδοση στην κοινωνική επάρκεια πριν την παρέμβαση, βελτιώθηκαν μεν σημαντικά, αλλά σε μικρότερο βαθμό στη μέτρηση μετά την παρέμβαση. Επιπλέον, η διαφορά τους με την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αξίζει να σημειωθεί πως σε αυτή την έρευνα, βρέθηκε πως τα οφέλη από την παρέμβαση ήταν πιο σημαντικά μετά τον πρώτο χρόνο, παρά μετά την ολοκλήρωση του δεύτερου χρόνου της παρέμβασης.

2.2.1.2 Ο ρόλος του φύλου

Τα αποτελέσματα ερευνών που έλαβαν υπόψη τον ρόλο του παράγοντα του φύλου είναι αρκετά αντικρουόμενα. Οι Linares et al. (2005) κατά την αξιολόγηση του προγράμματος Unique Minds School Program αναφέρουν πως δεν εντοπίστηκε καμία διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, όταν ελέγχθηκε η επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών τους. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρουν οι Correia και Marques-Pinto (2016) κατά την αξιολόγηση του προγράμματος Giant Leap από 14 εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη πλευρά όμως, οι Lynch, Geller και Schmidt (2004) στην ανάλυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος Al's Pals αναφέρουν πως, τα αγόρια του δείγματος έλαβαν πολύ χαμηλότερη βαθμολογία από τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τα κορίτσια που έλαβαν πιο υψηλή βαθμολόγηση, τόσο πριν όσο και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Επιπλέον, συγκρίνοντας τη συνολική βελτίωση των δεξιοτήτων αυτών μετά την παρέμβαση, αναφέρουν πως αν και τα αγόρια βελτιώθηκαν, η αλλαγή αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Με τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και οι Jones et al. (2011), οι οποίοι εντόπισαν σημαντικότερη βελτίωση

των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας, ενώ σε αντίθεση έρχονται τα ευρήματα των Raimundo, Marques-Pinto και Lima (2013) στα οποία εντοπίζονται μεγαλύτερα οφέλη για τα αγόρια ως προς την κοινωνική συμπεριφορά τους.

2.2.1.3 Ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των γονέων

Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα των ερευνών που διερευνούν το ρόλο του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των γονέων. Οι Rimm-Kaufman και Chiu (2007) μελετώντας την αποτελεσματικότητα του προγράμματος Responsive Classroom, κατά τις αναλύσεις τους έλαβαν υπόψη το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων καθώς και τη σύσταση της οικογένειας (μονογονεϊκή κτλ.). Τα αποτελέσματά τους έδειξαν πως τα παραπάνω χαρακτηριστικά έχουν οριακά σημαντική αρνητική συσχέτιση με διάφορες πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως τη συνεργασία και την θετική κοινωνική συμπεριφορά με τους συνομηλίκους, και καμία συσχέτιση με ορισμένες άλλες, όπως η διαπραγμάτευση και η ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης. Μάλιστα, οι ερευνητές βρήκαν πως η επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών προβλέπεται (οριακά) αρνητικά από την ύπαρξη των συγκεκριμένων κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών.

Άλλες έρευνες οι οποίες έλαβαν υπόψη τα ίδια οικογενειακά χαρακτηριστικά στο δείγμα τους, δεν εντόπισαν καμία συσχέτιση ανάμεσα σε αυτά και την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών ως αποτέλεσμα κάποιου προγράμματος παρέμβασης (Correia & Marques-Pinto, 2016. Jones, Brown & Aber 2011. Raimundo, Marques-Pinto & Lima, 2013).

2.2.2 Γνώσεις και υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών

Μια από τις επικρατέστερες μεθόδους αξιολόγησης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας είναι μέσω σεναρίων με υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά ή ανάμεσα σε παιδιά και τους σημαντικούς ενήλικους που τα πλαισιώνουν (π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς κ.α.). Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν τις υποθετικές κοινωνικές και

συναισθηματικές δεξιότητες που θα αξιοποιούσαν για την επίλυση προβλημάτων κι έτσι αξιολογούνται οι γνώσεις, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και ο τρόπος που ερμηνεύουν τις κοινωνικές καταστάσεις.

Οι Jones et al. (2011) μέτρησαν τις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες 1.184 μαθητών με μέσο όρο ηλικίας 8 ετών πριν και μετά τη διδασκαλία ενός διετούς προγράμματος. Για τη συγκεκριμένη μέτρηση χρησιμοποίησαν τα σενάρια του Home Interview Questionnaire (Dalhberg, Toal, & Behrens, 1998 όπως αναφέρεται στο Jones et al., 2011), όπου αρχικά τα παιδιά επιλέγουν την αιτία που πιστεύουν ότι προκάλεσε το περιστατικό (πρόθεση, εχθρικότητα, ατύχημα ή αφέλεια) και έπειτα, επιλέγουν τον τρόπο που θα αντιδρούσαν (μη επιθετικός/ διαπραγμάτευση, παθητικός ή επιθετικός).

Οι ερευνητές αναφέρουν γενική βελτίωση της πειραματικής ομάδας από τον πρώτο χρόνο, αν και οι διαφορές με την ομάδα ελέγχου αρχίζουν να γίνονται στατιστικά σημαντικές μετά την ολοκλήρωση και του δεύτερου χρόνου της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αρχίζουν να επιλέγουν κοινωνικά αποδεκτές στρατηγικές διαχείρισης των κοινωνικών προβλημάτων μετά τον δεύτερο χρόνο και μόνο αφού κατά τη διάρκεια αυτού του διαστήματος αρχίζουν να μην αποδίδουν εσκεμένο χαρακτήρα στην πράξη του άλλου. Αξίζει να αναφερθεί πως τα αντίστοιχα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών εντοπίζουν την αλλαγή αυτή μόνο κατά τον δεύτερο χρόνο, όπου πιθανόν γίνεται πλέον φανερή και στη συμπεριφορά των μαθητών.

Σε αντίστοιχη έρευνα, οι Linares et al. (2005) αξιολόγησαν 119 μαθητές Δ' δημοτικού (9-10 χρονών) με τα σενάρια του εργαλείου Interviewer Ratings of Problem-solving Skills (Elias, Beier & Gara, 1989). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα παρέμβασης αύξησαν σταδιακά τη συχνότητα επιλογής θετικών στρατηγικών επίλυσης υποθετικών κοινωνικών προβλημάτων (θετική αυτό-ομιλία, θετική έκφραση συναισθημάτων, αναζήτηση εναλλακτικής λύσης, αναζήτηση βοήθειας, αγνόηση, επίδειξη αυτό-ελέγχου, επιμονή, συμβιβασμός/διαπραγμάτευση) τόσο κατά τον πρώτο όσο και κατά τον δεύτερο χρόνο της παρέμβασης.

Ένα παρόμοιο εργαλείο είναι το Cognitive Strategies for Resolution of Social Situations Questionnaire (Garaigordobil, 2008 όπως αναφέρεται στο Garaigordobil &

Peña-Sarrionandia, 2015). Οι Garaigordobil και Peña-Sarrionandia (2015) χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο εργαλείο σε 148 μαθητές 13 – 16 χρονών για να αξιολογήσουν την επίδραση ενός προγράμματος που εφαρμόστηκε για δύο χρόνια στα πλαίσια του σχολείου. Οι αναλύσεις έδειξαν σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας, η οποία μέσα σε ένα χρόνο βελτίωσε τις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες της (διαπραγμάτευση, επίλυση κοινωνικών προβλημάτων κ.α.), σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, η οποία σημείωσε μείωση στο αντίστοιχο πεδίο. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί πως η επίδοση αυτή διατηρήθηκε υψηλή για την πειραματική ομάδα και κατά τη δεύτερη μέτρηση, ένα χρόνο μετά τη λήξη της παρέμβασης.

2.2.2.1 Ερευνητικά ευρήματα από την εφαρμογή του προγράμματος Second Step

Οι Edwards, Hunt, Meyers, Grogg και Jarrett (2005) βρήκαν πως το πρόγραμμα Second Step βελτιώνει τις γνώσεις και τις υποθετικές δεξιότητες της ενσυναίσθησης, του ελέγχου της παρόρμησης και της συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης μαθητών Δ' και Ε' Δημοτικού. Αξίζει να σημειωθεί πως, στη συγκεκριμένη έρευνα, το πρόγραμμα τροποποιήθηκε και διδάχτηκε στο σύνολό του από τον σχολικό σύμβουλο σε εβδομαδιαία βάση και διήρκεσε 17 εβδομάδες.

Αντίστοιχα, σε μια έρευνα των Hart et al. (2009), όπου εφαρμόστηκε ένα μέρος του προγράμματος Second Step (4-8 μαθήματα), σε 75 μαθητές Γ' και Δ' δημοτικού, οι γνώσεις και οι υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών αξιολογήθηκαν με το εργαλείο Knowledge Assessment for Second Step (Committee for Children, 2004). Η έρευνα έδειξε θετικά αποτελέσματα για την πειραματική ομάδα, με τους μαθητές της Γ' δημοτικού να βελτιώνονται σημαντικά μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου. Παρόλα αυτά, οι μαθητές της Δ' δημοτικού που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα παρουσίασαν σημαντική βελτίωση των γνώσεων και των υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τους μετά την παρέμβαση, αλλά το ίδιο συνέβη και με την ηλικιακά αντίστοιχη ομάδα ελέγχου.

Η εφαρμογή του προγράμματος σε 620 μαθητές 7 και 11 χρονών από τους Frey, et al. (2005) αξιολογήθηκε με τη χρήση τεσσάρων σεναρίων που είχε αναπτύξει ο Dodge, 1980 (όπως αναφέρεται στο Frey et al., 2005), δύο εκ των οποίων

περιλάμβαναν σενάριο, όπου η πρόθεση του ατόμου να προκαλέσει ήταν αμφιλεγόμενη, ενώ στις άλλες δύο η πρόθεση ήταν ξεκάθαρη. Οι αναλύσεις των ερευνητών έδειξαν πως οι προθέσεις που αποδίδουν οι μαθητές στις πράξεις ακολουθούν το ίδιο μοτίβο τόσο στα αμφιλεγόμενα όσο και στα μη-αμφιλεγόμενα σενάρια, με την απόδοση επιθετικής πρόθεσης να είναι ομοιόμορφα υψηλότερη. Καμία διαφορά δεν εντοπίστηκε για τις υπο-ομάδες που σχηματίστηκαν βάση ομάδας (πειραματική ή ελέγχου), φύλου και ηλικίας, καθώς επίσης και στις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Οι ερευνητές αποδίδουν το συγκεκριμένο εύρημα στη μορφή του εργαλείου μέτρησης, το οποίο βασίζεται σε απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, μη ευνοώντας την ανάδειξη των ατομικών διαφορών των μαθητών. Ωστόσο, μια άλλη ερμηνεία που προτείνουν αφορά στην αποτυχία του προγράμματος Second Step να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να επεξεργάζονται συνειδητά τις σκέψεις που τους οδηγούν στην απόδοση επιθετικής πρόθεσης στους άλλους. Οι ερευνητές προτείνουν την ενίσχυση του προγράμματος με δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αμφισβητούν τις συγκεκριμένες σκέψεις.

2.2.2.2 Ο ρόλος του φύλου

Ελάχιστες έρευνες εστιάζουν στη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Οι Jones et al. (2011), βρήκαν πως τα κορίτσια πριν την παρέμβαση επέλεξαν λιγότερο συχνά επιθετικές στρατηγικές, σε αντίθεση με τα αγόρια, τα οποία χαρακτηρίστηκαν ως ομάδα υψηλού κινδύνου, καθώς απέδιδαν εσκεμμένο χαρακτήρα στα σενάρια πιο συχνά. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσίασαν και οι Garaigordobil και Peña-Sarrionandia (2015), οι οποίοι εξέτασαν την επίδραση της παρέμβασης ξεχωριστά στα αγόρια και στα κορίτσια, βρίσκοντας πως, αν και τα κορίτσια στη μέτρηση πριν την παρέμβαση σημείωναν υψηλότερο βαθμολογία στην ικανότητα να εντοπίζουν την πηγή πρόκλησης και την επίδραση του συναισθήματος σε κάποιον, η βελτίωση που σημείωσαν και τα δύο φύλα ήταν αναλογικά η ίδια.

2.2.2.3 Ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των γονέων

Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίστηκε μόνο μια έρευνα που λαμβάνει υπόψη το ρόλο του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των οικογενειών των παιδιών,

κατά την οποία δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα ως προς τις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες τους (Jones et al., 2011).

2.2.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών

Ένας συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών που χρησιμοποιούν πολλές έρευνες είναι μέσα από τα διάφορα εργαλεία αξιολόγησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Πρόσφατες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει πως τα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στη βελτίωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης καταφέρνουν να βελτιώσουν ένα εύρος κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και παράλληλα να μειώσουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως η επιθετικότητα και η αδυναμία διαχείρισης του θυμού (Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015). Οι μαθητές με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα που βιώνουν κάθε στιγμή, τις αιτίες που τα προκαλούν και τις συνέπειες που συνοδεύουν την ανεξέλεγκτη έκφρασή τους (Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015). Επιπλέον, είναι σε θέση να επιλύουν συγκρούσεις πιο εποικοδομητικά (Zeidner & Kloda, 2013) και να επιδεικνύουν λιγότερες επιθετικές συμπεριφορές (García-Sancho, Salguero & Fernández-Berrocal, 2014).

Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση βρέθηκαν δυο έρευνες οι οποίες εφαρμόστηκαν στον Λίβανο και εξετάζουν την επίδραση ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις διάφορες πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των παιδιών, χρησιμοποιώντας το Emotional Quotient Inventory: Youth Version, (EQ-I:YV) των Bar-On και Parker (2000). Στην πρώτη, οι Hassan και Kahil (2005) δίδαξαν σε 75 μαθητές (7-9 χρονών) τα 46 μαθήματα του προγράμματος “Living Values” κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Ωστόσο, από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική αλλαγή των μαθητών της πειραματικής ομάδας ούτε στον γενικό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους ούτε και στις επιμέρους υποκλίμακές της.

Παρόλα αυτά, μερικά χρόνια αργότερα, οι Hassan και Mouganie (2014) αξιολόγησαν με το ίδιο εργαλείο 80 μαθητές ίδιας ηλικίας, μετά την εφαρμογή του προγράμματος Social Decision Making Skills Curriculum. Η παρέμβαση αυτή τη

φορά περιλάμβανε 42 μαθήματα τα οποία διδάχθηκαν σε χρονικό διάστημα 9 εβδομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξηση του γενικού δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Αυτό αποδόθηκε στο περιεχόμενο της παρέμβασης, η οποία ήταν πιο στοχευμένη ως προς την ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που συναπαρτίζουν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Bar-On.

Εφαρμόζοντας το πολύ μικρότερης διάρκειας πρόγραμμα δύομισι ημερών Teen Leadership Breakthrough (TLB), σε 121 μαθητές Γυμνασίου, οι Hindes, Thorne, Schwean και McKeough (2008) χρησιμοποίησαν επίσης την κλίμακα των Bar-On και Parker (2000) προκειμένου να συγκεντρώσουν δεδομένα πριν και μετά την παρέμβαση. Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε τέσσερις φάσεις: πριν την παρέμβαση, αμέσως μετά την παρέμβαση, 6 εβδομάδες και 6 μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης, ενώ ένα μήνα πριν την τελευταία μέτρηση ορισμένοι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρακολούθησαν μια επιπλέον συνεδρία.

Συνολικά, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πειραματική ομάδα επωφελήθηκε από την παρέμβαση ανεβάζοντας τόσο τον γενικό δείκτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης όσο και τις επιμέρους μεταβλητές της. Ειδικότερα, φάνηκε πως ο γενικός δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης και η προσαρμοστική ικανότητα των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικότερη από της ομάδας ελέγχου μόνο κατά την πρώτη μέτρηση, αμέσως μετά την παρέμβαση. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει πως, μετά την παρακολούθηση μιας βραχύχρονης παρέμβασης, οι μαθητές βελτίωσαν την ικανότητά τους να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται θετικά στις αλλαγές, να επιλύουν προβλήματα, να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των γύρω τους. Αντίστοιχα, η διαπροσωπική διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης δεν φάνηκε να βελτιώνεται σημαντικά, παρά μόνο 6 εβδομάδες μετά τη λήξη της παρέμβασης. Η συγκεκριμένη διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ήταν η μοναδική που επηρεάστηκε από την επαναληπτική συνεδρία, καθώς τα δεδομένα έδειξαν πως αυτή βοήθησε να τονωθούν οι επιμέρους δεξιότητες που την απαρτίζουν. Τέλος, η βαθμολογία των μαθητών στην ενδοπροσωπική διάσταση αυξήθηκε αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης και διατηρήθηκε μέχρι και 6 μήνες μετά.

Οι Correia και Marques-Pinto (2016) εφάρμοσαν το πρόγραμμα Giant Leap σε 144 μαθητές κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αξιολογώντας

μεταξύ άλλων την επίδραση του προγράμματος σε πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους (ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, συναισθηματική ρύθμιση και αναγνώριση συναισθημάτων στις εκφράσεις του προσώπου). Ως εργαλεία μέτρησης χρησιμοποίησαν το Behavioral and Emotional Rating Scale (Correia & Marques-Pinto, 2015 όπως αναφέρεται στο Correia & Marques-Pinto, 2016) και το Assessment of Children's Emotions Scale (Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2008 όπως αναφέρεται στο Correia & Marques-Pinto, 2016), με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, εντόπισαν σημαντική βελτίωση των μαθητών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα και στους τέσσερις τομείς. Τα οφέλη της παρέμβασης δεν επηρεάστηκαν από το επίπεδο των μαθητών πριν την παρέμβαση, με μόνη εξαίρεση τη δεξιότητα της συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης, όπου τα παιδιά με τις χαμηλότερες επιδόσεις πριν την παρέμβαση φάνηκε να βελτιώνονται περισσότερο σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Χρησιμοποιώντας επίσης το Assessment of Children's Emotions Scale, οι Domitrovich, Cortes και Greenberg (2007) αξιολόγησαν την επίδραση του προγράμματος PATHS (Greenberg et al., 1995) σε 246 παιδιά (4-5 χρονών). Τα αποτελέσματά τους συμφωνούν πλήρως με αυτά των Correia και Marques-Pinto (2016), ενώ μια επιπλέον ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε πως, τα παιδιά που εκτέθηκαν στο PATHS μείωσαν αισθητά το ποσοστό λανθασμένης σύνδεσης των εκφράσεων του προσώπου με το συναίσθημα του θυμού, ποσοστό που διατηρήθηκε υψηλό στα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Η Hennessey (2007) εκπαιδευσε τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά της, ώστε να διδάξουν σε μαθητές ηλικίας 9 χρονών ένα πρόγραμμα 35 μαθημάτων. Στη συνέχεια χορήγησε στους μαθητές το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφορών Social Skills Rating System (SSRS) των Gresham και Elliot (1990, όπως αναφέρεται στο Hennessey, 2007) για την αξιολόγηση των αντιλήψεών τους σχετικά με τις διαπροσωπικές δεξιότητες τους, καθώς και της ικανότητάς τους να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν εντόπισαν καμία σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου, αλλά ούτε ανάμεσα στις δύο μετρήσεις (πριν και μετά την παρέμβαση) για τους μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν ευρήματα που αφορούν στη συσχέτιση των επιμέρους διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των μαθητών. Σε μια

δοκιμή της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου του Bar-On για ενήλικους, οι Dawda και Hart (2000) εντόπισαν ισχυρές συσχετίσεις τόσο των 4 επιμέρους μεταβλητών του ερωτηματολογίου με τον γενικό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης όσο και μεταξύ των μεταβλητών. Σύμφωνα με την αναφορά τους, η χαμηλότερη συσχέτιση, αλλά εξίσου στατιστικά σημαντική, εντοπίστηκε ανάμεσα στις διαπροσωπικές ικανότητες και το συνολικό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζει και η έρευνα των Windingstad, McCallum, Bell και Dunn (2011), η οποία εντόπισε σημαντικές συσχετίσεις (αλλού ισχυρότερες και αλλού πιο αδύναμες) ανάμεσα σε όλες τις επιμέρους μεταβλητές του ερωτηματολογίου του Bar-On για ανήλικο πληθυσμό.

Η Χατζηχρήστου (2011) αναφερόμενη σε ευρήματα δικών της ερευνών, επισημαίνει πως οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών συνδέονται με κοινωνικά αποδεκτές στρατηγικές διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων, ενώ αντιθέτως, η παθητική αντιμετώπιση των προβλημάτων συνδέεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένη ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης. Επιπλέον, η Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών σχετίζεται με την γενικότερη θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους, όταν αυτή αξιολογείται από τρίτους (Dawda & Hart, 2000. Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008), ενώ η ψυχοκοινωνική επάρκεια των παιδιών συνδέεται με την ύπαρξη καλής σχέσης τόσο με τον / την εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές. Παράλληλα, υψηλότερη Συναισθηματική Νοημοσύνη συχνά συσχετίζεται με μεγαλύτερη ικανότητα ενσυναίσθησης (Mayer & Salovey, 1995). Τέλος, σε μια επισκόπηση έρευνας του, ο Buck (1984) καταλήγει στο συμπέρασμα πως η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων σχετίζεται θετικά με αποτελέσματα από ερωτηματολόγια αυτό-αναφορών που μετρούν την ενσυναίσθηση, μια από τις διαπροσωπικές δεξιότητες του ερωτηματολογίου του Bar-On. Ωστόσο, υπάρχουν μεταγενέστερες έρευνες που αποτυγχάνουν να εντοπίσουν τη συγκεκριμένη σχέση (Ickes, Stinson, Bissonette & Garcia, 1990. Levenson & Ruef, 1992), ενώ ορισμένες άλλες την επαληθεύουν (Mayer, Di Paolo & Salovey, 1990).

Οι συσχετίσεις αυτές δηλώνουν πόσο αλληλένδετες είναι οι ψυχοκοινωνικές παράμετροι της ανάπτυξης και της σχολικής προσαρμογής των παιδιών και υποδεικνύουν τομείς και στόχους, τόσο των προγραμμάτων παρέμβασης, όσο και της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητά τους.

2.2.3.1 Ερευνητικά ευρήματα από την εφαρμογή του προγράμματος Second Step

Σε μια εφαρμογή της νορβηγικής εκδοχής του Second Step (νορβ. Steg for Steg), οι Holsen, Smith και Frey (2008) εκπαίδευσαν τους δασκάλους 1.153 μαθητών 10-12 χρονών, ώστε να διδάξουν τα μαθήματα του προγράμματος για ένα χρόνο. Ανάμεσα στα εργαλεία αξιολόγησης του προγράμματος συμπεριέλαβαν και το Social Skills Rating System (SSRS) των Gresham and Elliot, 1990 (όπως αναφέρεται στο Holsen et al., 2008).

Οι αναλύσεις που έγιναν στα δεδομένα της πειραματικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης έδειξαν σημαντική βελτίωση των διαπροσωπικών ικανοτήτων και της ικανότητας επίδειξης ενσυναίσθησης, μόνο για τους μαθητές ηλικίας 10 χρονών και όχι για τους μεγαλύτερους συμμαθητές τους. Η διαφορά αυτή εξηγείται από τα συμπληρωματικά ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, καθώς πολλοί από αυτούς ακολούθησαν διαφορετικό στυλ διδασκαλίας του προγράμματος, ώστε, σύμφωνα με τη δική τους εκτίμηση να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών τους. Τέλος, η σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου έδειξε υπεροχή ως προς τις προαναφερθείσες δεξιότητες για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας ηλικίας 11 χρονών, ενώ ανάλογη διαφορά παρατηρήθηκε και ανάμεσα στις δύο ομάδες των παιδιών ηλικίας 12 χρονών, αλλά μόνο για τα κορίτσια. Με άλλα λόγια, οι Holsen et al. (2008) βρήκαν πως από το πρόγραμμα ωφελήθηκαν περισσότερο οι μικρότεροι μαθητές της έρευνας, αλλά και η υπο-ομάδα των κοριτσιών.

Αντίθετα, οι Cooke et al. (2007) εφάρμοσαν με έναν πρωτότυπο τρόπο το πρόγραμμα Second Step σε 8 Δημοτικά σχολεία στην Αμερική και εντόπισαν διαφορετικά αποτελέσματα. Παράλληλα με τη διδασκαλία των μαθημάτων του προγράμματος σε 639 μαθητές, οι ερευνητές διεξήγαγαν σεμινάρια, εκπαιδεύσεις και εκστρατείες ενημέρωσης ολόκληρου του πληθυσμού της ευρύτερης περιοχής. Οι μαθητές συμπλήρωσαν μεταξύ άλλων το ερωτηματολόγιο Weinberger Adjustment Inventory Self-Restraint Scale (Weinberger, 1996 όπως αναφέρεται στο Cooke et al., 2007), το οποίο περιλαμβάνει κλίμακες μέτρησης διαπροσωπικών ικανοτήτων (κοινωνική ευθύνη, ενσυναίσθηση) και συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης (διαχείριση θυμού, έλεγχος παρορμήσεων). Παρότι στα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται θετικές αλλαγές σε διάφορες πτυχές της ανάπτυξης των μαθητών που

αποτελούσαν στόχο του προγράμματος, εντούτοις, η αλλαγή που σημείωσαν στις διαπροσωπικές δεξιότητες ήταν στατιστικά μη σημαντική, ενώ σημείωσαν μείωση της ικανότητας ελέγχου των συναισθημάτων τους. Αυτό ερμηνεύτηκε από τους ερευνητές ως φυσικό αποτέλεσμα της γενικότερης και αναμενόμενης αύξησης της επιθετικότητας στα παιδιά σχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

2.2.3.2 Ο ρόλος του φύλου

Οι έρευνες γύρω από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στους άνδρες και τις γυναίκες παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα. Κάποιες έρευνες πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων εντοπίζουν ότι τα κορίτσια υπερτερούν των αγοριών στους περισσότερους τομείς της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Χατζηχρήστου, 2011). Μετά την παρέμβαση τα αγόρια παρουσιάζουν βελτίωση στη διαπροσωπική επικοινωνία, στη διαχείριση του στρες, στις δεξιότητες συνεργασίας και αυτοελέγχου, ενώ απ' την άλλη, τα κορίτσια σημειώνουν βελτίωση στον ενδοπροσωπικό τομέα, στις στρατηγικές ενεργητικής αντιμετώπισης προβλημάτων (Holsen et al., 2008. Χατζηχρήστου, 2011), της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευθύνης, στοιχεία που δομούν τη διαπροσωπική διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Iaosanurak, Chanchalor & Murphy, 2015)

Σε μια άλλη έρευνα, οι Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal και Balluerka (2013) εντόπισαν σημαντικότερα οφέλη για τα αγόρια της ομάδας παρέμβασης, τα οποία μετά το πρόγραμμα παρέμβασης βελτίωσαν την ικανότητα επίδειξης ενσυναίσθησης, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα στη μέτρηση πριν την παρέμβαση, αλλά δεν σημείωσαν κάποια αλλαγή μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Αντίθετα, οι Correia και Marques-Pinto (2016) δεν εντόπισαν καμία επίδραση του παράγοντα του φύλου σε καμία από τις επιμέρους πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που εξέτασαν στην έρευνά τους (ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές ικανότητες και συναισθηματική ρύθμιση). Παρόμοια, οι Onchwari και Keengwe (2011) βρήκαν κάποια επίδραση του παράγοντα του φύλου στην ανάπτυξη της ικανότητας συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης υπέρ των κοριτσιών που εκτέθηκαν στο πρόγραμμα Head Start, αλλά η επίδραση αυτή ήταν εξαιρετικά μικρή για να θεωρηθεί σημαντική.

2.2.3.3 Ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των γονέων

Την επίδραση του ρόλου του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των γονέων στη Συναισθηματική Νοημοσύνη εξέτασαν οι Correia και Marques-Pinto (2016), οι οποίοι εντόπισαν σημαντική συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων της πειραματικής ομάδας και της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα στις εκφράσεις των προσώπων. Επιπλέον, εντόπισαν μέτρια σημαντική συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με τη συναισθηματική ρύθμιση και με τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες των μαθητών, βρίσκοντας πιο σημαντικά οφέλη για τα παιδιά των γονέων μέτριου μορφωτικού επιπέδου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

3.1 Στόχοι της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά ένα μέρος του προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής Second Step για παιδιά Ε΄ δημοτικού (Normand et al., 2011) και συγκεκριμένα τρία μαθήματα της πρώτης ενότητας και ολόκληρη η δεύτερη ενότητα του προγράμματος. Ο ελληνικός τίτλος που δόθηκε στο πρόγραμμα παρέμβασης είναι «*Βήμα-Βήμα*».

Κύριος στόχος ήταν να διδαχτεί το πρόγραμμα αυτό σε τάξεις Ε΄ δημοτικού και να διερευνηθεί η πιθανή επίδραση της εφαρμογής του στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μαθητών. Ειδικότερα, η έρευνα στόχευε να διερευνήσει εάν, μετά τη διδασκαλία των εννέα μαθημάτων του προγράμματος, θα υπάρχουν σημαντικές αλλαγές: α) στην ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν συναισθήματα και σε άλλες πλευρές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους, όπως στις διαπροσωπικές ικανότητες, στις ενδοπροσωπικές ικανότητες, στην ικανότητα διαχείρισης των έντονων συναισθημάτων, και στην προσαρμοστικότητα, β) στις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που χρειάζονται οι μαθητές κατά την επίλυση διάφορων προβλημάτων (σενάρια) και γ) στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που επιδεικνύουν οι μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου και συγκεκριμένα στις δεξιότητες ενσυναίσθησης, συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης, προσαρμογής και θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών τους.

Επίσης, επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν παράγοντες όπως το φύλο των μαθητών και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων των μαθητών επηρεάζουν τις παραπάνω τρεις κατηγορίες μεταβλητών και την πιθανή αλλαγή τους μετά από την παρέμβαση στις τάξεις.

3.2 Υποθέσεις και ερωτήματα της έρευνας

Με βάση τη βιβλιογραφία που παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες, διαμορφώθηκαν οι υποθέσεις και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας ως εξής:

Σχετικά με τις επιδράσεις των προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών, τα ευρήματα δεν είναι συνεπή. Όπως παρουσιάζεται και στην Ενότητα 2.2, αρκετές έρευνες δεν βρίσκουν σημαντικές αλλαγές σε πλευρές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των μαθητών μετά από την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, ενώ άλλες εντοπίζουν σημαντική βελτίωση σε κάποιες μεμονωμένες διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Επομένως, δεν είναι εύκολο να διαμορφωθούν συγκεκριμένες υποθέσεις για κάθε διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης η οποία αξιολογήθηκε στην παρούσα έρευνα. Το ερευνητικό ερώτημα είναι αν, μετά από την εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις της πειραματικής ομάδας, θα αλλάξουν σημαντικά στην ομάδα αυτές οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που αξιολογήθηκαν, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ερώτημα 1).

Τα ευρήματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (βλ. Ενότητα 2.2) σχετικά με τις επιδράσεις προγραμμάτων κοινωνικο-γνωστικής αγωγής στις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών δεν είναι πάντα σε συμφωνία. Εν τούτοις, αρκετά ευρήματα ήταν αισιόδοξα. Με βάση αυτά, διαμορφώθηκε η υπόθεση ότι, μετά από την παρέμβαση, οι γνώσεις και οι υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας θα αλλάξουν σημαντικά σε σύγκριση με αυτές των μαθητών της ομάδας ελέγχου (Υπόθεση 1). Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι οι λύσεις που θα επιλέγουν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά από την παρέμβαση θα κινούνται στη λογική του προγράμματος κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής το οποίο διδάχτηκε.

Αντίστοιχα, υποθέτουμε ότι μετά από την παρέμβαση οι αναφορές των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών τους θα είναι σημαντικά θετικότερες σε σύγκριση με τις αναφορές των εκπαιδευτικών της ομάδας ελέγχου (Υπόθεση 2). Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, θα παρουσιάσουν

στατιστικά σημαντική βελτίωση στις συναισθηματικές δεξιότητες της ενσυναίσθησης (Υπόθεση 2α) και της αυτό-ρύθμισης των συναισθημάτων (Υπόθεση 2β), καθώς και στην κοινωνική προσαρμογή (Υπόθεση 2γ) και στη θετική κοινωνική συμπεριφορά τους (Υπόθεση 2δ).

Αναφορικά με την επίδραση του φύλου των μαθητών στις μεταβλητές της έρευνας, η βιβλιογραφική επισκόπηση στις προηγούμενες σελίδες έδειξε ότι τα ευρήματα δεν είναι πάντα συνεπή. Για το λόγο αυτό δεν μπορούν να διαμορφωθούν σαφείς υποθέσεις. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται είναι τα εξής: Σε ποιο βαθμό συνδέεται το φύλο των μαθητών με τις επιδόσεις τους στις μεταβλητές α) των γνώσεων και των υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τους (σενάρια), β) της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους και γ) στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες τους (αξιολόγηση εκπαιδευτικών) πριν την παρέμβαση (Ερώτημα 2); Σε ποιο βαθμό το φύλο συνδέεται με ενδεχόμενες αλλαγές των μαθητών της πειραματικής ομάδας α) στις γνώσεις τους και τις υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες τους (σενάρια), β) στη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους και γ) στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες τους (αξιολόγηση εκπαιδευτικών) μετά την παρέμβαση (Ερώτημα 3);

Αντίστοιχα ερωτήματα διατυπώνονται και για την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων στις μεταβλητές της έρευνας: Σε ποιο βαθμό το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων συνδέεται με τις επιδόσεις των μαθητών στις μεταβλητές α) των γνώσεων και των υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τους (σενάρια), β) της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους και γ) στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες τους (αξιολόγηση εκπαιδευτικών) πριν την παρέμβαση (Ερώτημα 4); Σε ποιο βαθμό το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας συνδέεται με ενδεχόμενες αλλαγές των μαθητών της πειραματικής ομάδας α) στις γνώσεις τους και τις υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες τους (σενάρια), β) στη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους και γ) στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες τους (αξιολόγηση εκπαιδευτικών) μετά την παρέμβαση (Ερώτημα 5);

Σχέσεις μεταβλητών

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν έρευνες που αναφέρουν συσχετίσεις ανάμεσα στις επιμέρους μεταβλητές που συνθέτουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών (βλ. Ενότητα 2.2.3). Έτσι και στην παρούσα έρευνα αναμένεται, πως οι επιμέρους μεταβλητές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης θα συσχετίζονται σημαντικά τόσο μεταξύ τους (Υπόθεση 3α) όσο και με το συνολικό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Υπόθεση 3β).

Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση φάνηκε πως οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με διάφορες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών τους συνδέονταν συχνά με τις αυτό-αναφορές των ίδιων των μαθητών. Για το λόγο αυτό, υποθέτουμε ότι θα υπάρξει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους και στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών (Υπόθεση 4), ενώ η τελευταία προβλέπεται ότι θα σχετίζεται σημαντικά με την ικανότητα ενσυναίσθησης που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές (Υπόθεση 5). Παράλληλα, αναμένεται να βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (εκτιμήσεις εκπαιδευτικών) και την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους τόσο σύμφωνα με τις αυτό-αναφορές τους (Υπόθεση 6α) όσο και σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους (Υπόθεση 6β).

Τέλος, βασιζόμενοι σε έρευνες που παρουσιάστηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, μπορούμε να υποθέσουμε την ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και στην κοινωνική προσαρμογή τους, όπως αυτή προκύπτει από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους (Υπόθεση 7α) και τις αυτό-αξιολογήσεις τους (Υπόθεση 7β).

Β' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Συμμετέχοντες της έρευνας

Μαθητές/τριες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 83 μαθητές της Ε' Δημοτικού (*Μ.Ο.* ηλικίας =10.3 ετών, *Τ.Α.*=0.3) από 4 δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Μεταξύ αυτών οι 49 (ποσοστό 59%) ήταν αγόρια και οι 34 (ποσοστό 41%) ήταν κορίτσια. Οι 51 μαθητές (ποσοστό 61%) σχημάτισαν την «πειραματική ομάδα» και οι 32 μαθητές (ποσοστό 39%) την «ομάδα ελέγχου».

Το αρχικό δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 108 μαθητές (55 της πειραματικής ομάδας και 53 της ομάδας ελέγχου). Οι απώλειες που υπέστη το δείγμα (25 μαθητές) οφείλονται στην αδυναμία συλλογής δεδομένων κατά τη δεύτερη μέτρηση από ένα τμήμα της ομάδας ελέγχου, ενώ παράλληλα ορισμένα ερωτηματολόγια απορρίφθηκαν, καθώς κάποιοι μαθητές έλειπαν σε μια από τις δύο μετρήσεις.

Ο Πίνακας 1 δείχνει συγκεντρωτικά τα ποσοστά των μαθητών ανά φύλο και επιμέρους ομάδα της έρευνας καθώς και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών. Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των δύο γονέων κατηγοριοποιήθηκε σε τρία επίπεδα (υψηλό, μεσαίο, χαμηλό) με βάση το επάγγελμά τους. Ως επαγγέλματα υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου θεωρήθηκαν όσα συνδέονται με σπουδές Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (υψηλόβαθμα στελέχη, διευθυντές οργανισμών ή μεγάλων επιχειρήσεων, επιστημονικά και καλλιτεχνικά επαγγέλματα κ.α.), ως επαγγέλματα μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου θεωρήθηκαν όσα συνδέονται με σπουδές Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος ή Ιδιωτικών Σχολών (δημόσιοι υπάλληλοι, τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί, έμποροι, επιχειρηματίες μεσαίας/μικρομεσαίας κλίμακας κ.α.), ενώ ως επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου θεωρήθηκαν όσα αφορούν κυρίως απόφοιτους υποχρεωτικής εκπαίδευσης (υπάλληλοι γραφείου, ιδιωτικοί υπάλληλοι, μικροεπαγγελματίες, τεχνίτες, χειρώνακτες, οικιακά, άνεργοι κ.α.).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών (N=83)

	Πειραματική ομάδα (n=51)	Ομάδα ελέγχου (n=32)	Σύνολο (N=83)
ΦΥΛΟ			
Αγόρια	30 (58.8%)	19 (59.4%)	49 (59%)
Κορίτσια	21 (41.2%)	13 (40.6%)	34 (41%)
Σύνολο	51 (100%)	32 (100%)	83 (100%)
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ			
Υψηλό	4 (7.8%)	1 (3.1%)	5 (6%)
Μεσαίο	22 (43.1%)	16 (50%)	38 (45.8%)
Χαμηλό	25 (49.1%)	15 (46.9%)	40 (48.2%)
Σύνολο	51 (100%)	32 (100%)	83 (100%)
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ			
Υψηλό	7 (13.7%)	1 (3.1%)	8 (9.6%)
Μεσαίο	9 (17.7%)	7 (21.9%)	16 (19.3%)
Χαμηλό	35 (68.6%)	24 (75%)	59 (71.1%)
Σύνολο	51 (100%)	32 (100%)	83 (100%)

Εκπαιδευτικοί

Στην έρευνα συμμετείχαν οι 5 εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων τμημάτων της Ε' Δημοτικού, οι μαθητές των οποίων αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της έρευνας. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς, 4 ήταν γυναίκες (2 διδάσκουσες στα τμήματα της πειραματικής ομάδας και 2 στα τμήματα της ομάδας ελέγχου) και 1 άντρας (διδάσκων σε τμήμα της πειραματικής ομάδας).

4.2 Ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα έρευνα είναι ημι-πειραματική ως προς τη μέθοδό της, καθώς η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με εντελώς τυχαία δειγματοληψία και επειδή δεν ήταν δυνατό να ελεγχθούν όλες οι παράμετροι που επίδρασαν στα σχολεία και τις τάξεις του δείγματος κατά τη διάρκεια εφαρμογής της παρέμβασης. Η έρευνα περιλαμβάνει έναν 2 (πριν την παρέμβαση vs. μετά την παρέμβαση) × 2 (πειραματική ομάδα vs. ομάδα ελέγχου) σχεδιασμό. Όλες οι ομάδες αξιολογήθηκαν κάτω από παρόμοιες συνθήκες.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2014-2015 (Μάρτιο – Ιούνιο). Οι πρώτες μετρήσεις (πριν την παρέμβαση) έλαβαν χώρα στα μέσα Μαρτίου, ενώ οι δεύτερες (μετά την παρέμβαση) περίπου δύο μήνες μετά, στα μέσα Μαΐου, με την παρέμβαση να διεξάγεται το χρονικό διάστημα μεταξύ των δύο μετρήσεων και να διαρκεί 5 εβδομάδες. Τέλος, η επαναληπτική μέτρηση (follow up) πραγματοποιήθηκε περίπου 1 μήνα μετά τη δεύτερη φάση των μετρήσεων (Πίνακας 2).

Για την εξεύρεση του δείγματος, απευθύνθηκε τηλεφωνική πρόσκληση σε διευθυντές σχολικών μονάδων της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Από τα σχολεία που εξέφρασαν ενδιαφέρον να συμμετέχουν στην έρευνα απορρίφθηκαν όσα συμμετείχαν σε κάποιο άλλο πρόγραμμα προαγωγής υγείας την τρέχουσα και την προηγούμενη σχολική χρονιά. Στάλθηκαν ενημερωτικές επιστολές προς τους γονείς όλων των παιδιών και συμπλήρωσαν υπεύθυνη δήλωση, με την οποία επέτρεπαν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων και τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τα παιδιά. Μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς έλαβαν διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία των ερωτηματολογίων, καθώς και για την καθαρά ερευνητική χρήση των δεδομένων που θα συλλέγονταν. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με τους δασκάλους, τους διευθυντές και τους γονείς, στους οποίους παρουσιάστηκε αναλυτικά το πρόγραμμα της παρέμβασης.

Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, αλλά και για να είναι δυνατή η ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων ανάμεσα στις δύο μετρήσεις, σε κάθε ένα από αυτά καταγράφηκε ο αριθμός που κατείχε ο κάθε μαθητής στο κατάλογο του τμήματός τους. Στο τέλος, απορρίφθηκαν τα ερωτηματολόγια των μαθητών που απουσίαζαν σε μια από τις δύο μετρήσεις και στο σύνολο των εναπομείναντων ερωτηματολογίων δόθηκε ένας νέος αύξοντας αριθμός, ώστε να καταστεί δυνατή η καταχώρησή τους στο στατιστικό πρόγραμμα.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μέσα στη σχολική αίθουσα, κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (45 λεπτά), και στις δύο φάσεις των μετρήσεων. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε κάποιο διδακτικό κενό ή μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Οι συνεντεύξεις της επαναληπτικής μέτρησης έλαβαν χώρα μέσα στη σχολική μονάδα, σε μια ξεχωριστή αίθουσα, κατά τη διάρκεια των κανονικών μαθημάτων ένα μήνα μετά από την δεύτερη φάση των μετρήσεων και μαγνητοφωνήθηκαν έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη όλων των παιδιών.

Πίνακας 2. Φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας

Φάση	Πειραματική ομάδα (n=51)	Ομάδα ελέγχου (n=32)
Πριν την παρέμβαση	<p>Εκπαιδευτικοί (n=5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Κοινωνικο- συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών <p>Μαθητές (n=83)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Γνώσεις και υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες <ul style="list-style-type: none"> - Συναισθηματική Νοημοσύνη - Αναγνώριση συναισθημάτων 	
Παρέμβαση	Παρακολούθηση 9 μαθημάτων (1 ώρας), δύο φορές την εβδομάδα, για 5 εβδομάδες.	Παρακολούθηση των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος της τάξης.
Μετά την παρέμβαση	<p>Εκπαιδευτικοί (n=5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Κοινωνικο- συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών <p>Μαθητές (n=83)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Γνώσεις και υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες <ul style="list-style-type: none"> - Συναισθηματική Νοημοσύνη - Αναγνώριση συναισθημάτων <p>Αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές (n=51)</p>	
1 μήνα μετά την παρέμβαση	Επαναληπτική μέτρηση (follow-up) μέσω συνεντεύξεων (n=25)	

4.2.1 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Αρχικά, συμπληρώθηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς από τους μαθητές, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Από τα ερωτηματολόγια προέκυψαν οι έντεκα μεταβλητές της έρευνας, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια. Επίσης, κατά την επαναληπτική μέτρηση (follow up) συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω συνέντευξης από τυχαία επιλεγμένους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Γνώσεις και υποθετικές κοινωνικο - συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών

Για τη διερεύνηση των γνώσεων και των υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το «Knowledge Assessment for Second Step» (KASS· Committee for Children, 2004) (Παράρτημα Α), το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ενότητες και το περιεχόμενό του προγράμματος Βήμα-Βήμα. Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτό-αναφορών, στόχος του οποίου είναι να διερευνηθεί ο βαθμός κατανόησης από τους μαθητές, των δεξιοτήτων, των συμπεριφορών και των στάσεων που διδάσκονται από το πρόγραμμα σχετικά με τους τρόπους αυτό-ρύθμισης των συναισθημάτων και επίλυσης προβλημάτων, καθώς και του βαθμού αλλαγής τους μετά την παρέμβαση.

Τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν πέντε σενάρια με κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στην καθημερινή σχολική ζωή. Στη συνέχεια, για κάθε σενάριο, οι μαθητές επιλέγουν ανάμεσα από τέσσερις πιθανούς τρόπους αντίδρασης στο πρόβλημα. Τα τρία σενάρια δίνουν τη δυνατότητα επιλογής μόνο μιας απάντησης, ενώ τα άλλα δύο δίνουν τη δυνατότητα στον/στην μαθητή/μαθήτρια να επιλέξει όσες από τις προτεινόμενες απαντήσεις επιθυμεί. Επιπλέον, σε κάθε σενάριο υπάρχει και μια πέμπτη επιλογή, σε περίπτωση που οι εναλλακτικές επιλογές δεν ικανοποιούν. Δίνεται δηλαδή η δυνατότητα στους μαθητές να καταγράψουν ελεύθερα την απάντηση που τους ταιριάζει. Τα δύο πρώτα σενάρια ελέγχουν τον βαθμό κατανόησης των μαθητών σχετικά με τις δεξιότητες διαπραγμάτευσης, ενώ τα τρία επόμενα σενάρια αναφέρονται στις τεχνικές επίτευξης ηρεμίας, χαλάρωσης και στον έλεγχο της παρόρμησης.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στα ελληνικά δεδομένα τα πέντε σενάρια του KASS, ώστε να χρησιμοποιηθούν στην

πρώτη φάση των μετρήσεων (πριν την παρέμβαση). Επιπλέον, δημιουργήθηκαν πέντε σενάρια παρόμοιου περιεχομένου, τα οποία αναφέρονταν στις ίδιες δεξιότητες, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στη δεύτερη φάση των μετρήσεων (μετά την παρέμβαση).

Η συνολική βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου έγινε βάσει του αθροίσματος των επιμέρους βαθμών που έλαβε ο/η μαθητής/μαθήτρια για την κάθε σωστή απάντηση που έδωσε. Στα τρία πρώτα σενάρια η μια σωστή επιλογή βαθμολογούνταν με 1. Στα υπόλοιπα δύο σενάρια ο/η μαθητής/μαθήτρια βαθμολογούνταν με 1 για κάθε απάντηση που δεν σχετιζόταν άμεσα με όσα διδάσκονταν στο πρόγραμμα, αλλά παράλληλα δεν ήταν και ακατάλληλη αντίδραση (π.χ. «Να πεις στον εαυτό σου να σταματήσει για λίγο, ώστε να ηρεμήσεις») και με 2 για κάθε απάντηση που αντανakλούσε ξεκάθαρα δεξιότητες οι οποίες διδάσκονταν στο πρόγραμμα (π.χ. «Να πάρεις βαθιές αναπνοές»). Οι υπόλοιπες επιλογές, θεωρούνταν λάθος και βαθμολογούνταν με 0. Η υψηλότερη συνολική βαθμολογία που μπορούσε να λάβει ένας μαθητής, αν απαντούσε με τον κατάλληλο τρόπο σε όλα τα σενάρια, ήταν 13 (Παράρτημα Α).

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Για την αξιολόγηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης» (Emotional Quotient Inventory: Youth Version, EQ-I:YV) των Bar-On και Parker (2000), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τις Ανδρέου, Γκουλέτσα και Μπανάκα (2007). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφορών για παιδιά ηλικίας 7-18 ετών, το οποίο στην πλήρη μορφή του αποτελείται από 15 υποκλίμακες και 60 ερωτήσεις οργανωμένες σε πέντε βασικούς παράγοντες. Οι 15 υπο-κλίμακες αντιστοιχούν στις ειδικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν οι παράγοντες ικανοτήτων. Το άτομο καλείται να δηλώσει τον βαθμό στον οποίο ισχύει για τον ίδιο η κάθε πρόταση (π.χ. «Όταν είμαι εκνευρισμένος/η μπορώ να διατηρώ την ηρεμία μου»), σε μια 4/βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1-«Πολύ σπάνια» ως 4-«Πολύ συχνά»).

Το EQ-I:YV δίνει έναν γενικό *Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης* και τέσσερις επιμέρους δείκτες που αντιστοιχούν στις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες του αντίστοιχου θεωρητικού μοντέλου (βλ. Ενότητα 1.3). Για τους

σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι 40 ερωτήσεις που αντιστοιχούν στις κλίμακες των *ενδοπροσωπικών ικανοτήτων*, των *διαπροσωπικών ικανοτήτων*, της *ικανότητας διαχείρισης του άγχους* και της *ικανότητας προσαρμογής* (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Οι επτά παράγοντες και οι 15 υπο-κλίμακες του EQ-I: YV

Παράγοντες ικανοτήτων	Υπό-κλίμακες
Ενδοπροσωπικές ικανότητες (Ερωτήσεις: 5, 13, 19, 21, 28, 35)	α. Συναισθηματική αυτό-επίγνωση β. Διαπραγμάτευση γ. Αυτό-αντίληψη δ. Ανεξαρτησία ε. Αυτοπραγμάτωση
Διαπροσωπικές ικανότητες (Ερωτήσεις: 1, 3, 7, 10, 14, 17, 24, 27, 30, 34, 37, 40)	α. Ενσυναίσθηση β. Διαπροσωπικές σχέσεις δ. Κοινωνική ευθύνη
Ικανότητα διαχείρισης άγχους (Ερωτήσεις: 2, 4, 8, 11, 15, 18, 23, 26 31, 33, 36, 39)	α. Έλεγχος της παρόρμησης β. Ανοχή στο άγχος
Ικανότητα προσαρμογής (Ερωτήσεις: 6, 9, 12, 16, 20, 22, 25, 29, 32, 38)	α. Έλεγχος πραγματικότητας β. Ελαστικότητα γ. Επίλυση προβλημάτων
Γενικός δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης	

Αναγνώριση συναισθημάτων

Για την αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα, χρησιμοποιήθηκε ένα μέρος του «Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης MSCEIT» (Ability Emotional Intelligence Test MSCEIT version 2.0) των Mayer et al. (2000), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Καφέτσιο και Πετράτου (2005) (Παράρτημα Β). Το πλήρες εργαλείο αποτελείται από 141 ερωτήσεις και έργα και δίνει βαθμολογίες σε τέσσερις υπο-κλίμακες οργανωμένες σε δύο παράγοντες, τη βιωματική Συναισθηματική Νοημοσύνη και τη στρατηγική Συναισθηματική Νοημοσύνη. Επίσης, δίνεται και μια ολική βαθμολογία.

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε μια δοκιμασία, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης (αντίληψης) των συναισθημάτων στα πρόσωπα και η οποία εμπίπτει στον παράγοντα της βιοματικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τα έξι βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, της αηδίας, του φόβου, της έκπληξης και του θυμού (Ekman, Friesen & Ellsworth, 1972) παρατηρώντας σε φωτογραφίες τις εκφράσεις στα πρόσωπα τεσσάρων ατόμων (δύο γυναίκες και δύο άντρες). Το εργαλείο αποτελείται από ένα σύνολο 18 φωτογραφιών. Σε κάθε σελίδα οι μαθητές/-τριες καλούνται να επιλέξουν μία σωστή απάντηση (συναίσθημα) μεταξύ δύο έως τεσσάρων φωτογραφιών (Παράρτημα Β).

Κατά τη βαθμολόγηση των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο εργαλείο για κάθε σωστό συνταίριασμα εικόνας και συναισθήματος κάθε μαθητής/τρια βαθμολογούνταν με 1, ενώ αντίθετα για κάθε λάθος αντιστοίχιση βαθμολογούνταν με 0. Η τελική βαθμολογία για κάθε μαθητή/τρια προκύπτει από το άθροισμα των μονάδων των σωστών απαντήσεων, ενώ η ανώτερη συνολική βαθμολογία που μπορούσε να λάβει, αν αντιστοίχιζε όλες τις φωτογραφίες με το σωστό συναίσθημα που αποτύπωναν, ήταν το 18.

Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών: Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών

Εκτός από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων από το δείγμα των μαθητών, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τη λήψη δεδομένων για κάθε μαθητή/τρια από τον εκπαιδευτικό του/της. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελούνταν από τα εργαλεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Το «Devereux Student Strengths Assessment—Second Step Edition» (DESSA-SSE, LeBuffe et al., 2011) είναι ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών ηλικίας 5 έως 14 χρονών από τους εκπαιδευτικούς. Η δημιουργία του στηρίχθηκε στο περιεχόμενο του προγράμματος Βήμα-Βήμα, με σκοπό να αποτελέσει ένα αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης της προόδου των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Τα ερωτήματα από τα οποία αποτελείται βασίζονται στην ανίχνευση των δυνατοτήτων των μαθητών (strength based). Το ερωτηματολόγιο στην πλήρη του μορφή είναι

οργανωμένο σε πέντε κλίμακες. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι δύο κλίμακες της ενσυναίσθησης (π.χ. «Δείχνει την εκτίμησή του στους άλλους;») και της συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης (π.χ. «Συγχωρεί κάποιον που τον/την πλήγωσε ή τον/την εκνεύρισε;»). Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά κάθε μαθητή τους ξεχωριστά κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Πίνακας 4. Οι 4 μεταβλητές του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών.

Εργαλείο	Μεταβλητές
Devereux Student Strengths Assessment—Second Step Edition	α. Ενσυναίσθηση (Ερωτήσεις: 3, 4, 6, 7, 9, 11, 14, 16, 17) β. Συναισθηματική ρύθμιση (Ερωτήσεις: 1, 2, 5, 8, 10, 12, 13, 15, 18)
Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών	α. Θετική κοινωνική συμπεριφορά (Ερωτήσεις: 22, 23, 24, 25, 26)
Ερωτήσεις ερευνήτριας	α. Ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής (Ερωτήσεις: 19, 20, 21)

Το «Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών για εκπαιδευτικούς» (Strengths & Difficulties Questionnaires – Teacher edition, SDQ-Hel, Goodman, 1997, μτφρ. και προσαρμογή στα ελληνικά Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου, 2001) είναι ένα γνωστό ανιχνευτικό ερωτηματολόγιο για παιδιά και εφήβους 4 έως 16 χρονών. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η εκδοχή που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και συμπεριλήφθηκε μόνο η υπο-κλίμακα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (π.χ. «Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά; (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια, κ.λπ.)»).

Επιπλέον, στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών συμπεριλήφθηκαν 3 ερωτήσεις που αναπτύχθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας προκειμένου να καλύψουν την αξιολόγηση άλλων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και οι οποίες εκφράζουν μια γενικότερη ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής (π.χ. «Διαχειρίζεται ήρεμα και αποτελεσματικά τις προκλήσεις που προέρχονται από κάποια παιδιά;»).

Το ενιαίο ερωτηματολόγιο που προέκυψε από τη σύνθεση των παραπάνω εργαλείων αποτελούνταν συνολικά από 26 ερωτήσεις. Όλες οι απαντήσεις δόθηκαν

σε μια 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert, ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς (1-«Ποτέ» ως 5-«Πολύ Συχνά»). Αρχικά, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε μια ομάδα 10 εν ενεργεία εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα, με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού κατανόησης και ερμηνείας των ερωτημάτων του. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από κάθε εκπαιδευτικό, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη προκειμένου να αναγνωριστούν ενδεχόμενες δυσκολίες ως προς την κατανόηση και να λυθούν απορίες ή ασάφειες ως προς τα νοήματα των προτάσεων.

Από τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς δεν προέκυψαν σημαντικές διορθώσεις στο ερωτηματολόγιο, ενώ διαπιστώθηκε πως ο χρόνος που χρειάζεται για την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου ήταν περίπου 5'.

4.2.2 Έλεγχος αξιοπιστίας των Κλιμάκων

Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EQ-I:YV) και το ενιαίο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, τα οποία αποτελούνταν από επιμέρους μεταβλητές υποβλήθηκαν σε ανάλυση αξιοπιστίας α του Cronbach.

Οι τέσσερις ομάδες ικανοτήτων του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης υποβλήθηκαν σε ξεχωριστή ανάλυση αξιοπιστίας ως διαφορετικές υποκλίμακες. Παράλληλα όμως, υπολογίστηκε το α για το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που δίνει τον γενικό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Κατά τον ίδιο τρόπο εφαρμόστηκε η ανάλυση της αξιοπιστίας στις τέσσερις μεταβλητές του ενιαίου ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκαν οι εκπαιδευτικοί (Πίνακας 5).

Στον Πίνακα 5 φαίνεται ο αριθμός των ερωτήσεων από τις οποίες αποτελείται η κάθε υποκλίμακα και η τιμή της αξιοπιστίας των υποκλιμάκων και του συνολικού δείκτη του ερωτηματολογίου, η οποία κυμαίνεται σε αποδεκτά επίπεδα τόσο για το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Cronbach's $\alpha > .65$), όσο και για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (Cronbach's $\alpha > .65$).

Πίνακας 5. Δείκτες εσωτερικής συνοχής και αξιοπιστίας.

	Αριθμός ερωτήσεων	Δείκτης α του Cronbach
Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EQ-I: YV)		
Ενδοπροσωπική ικανότητα	6	.740
Διαπροσωπική ικανότητα	12	.816
Ικανότητα διαχείρισης άγχους	12	.877
Ικανότητα προσαρμογής	10	.813
Γενικός δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης	40	.901
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών		
Ικανότητα ενσυναίσθησης (DESSA)	9	.946
Ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης (DESSA)	9	.933
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (SDQ)	5	.938
Ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής	3	.880

4.2.3 Το πρόγραμμα παρέμβασης

Το πρόγραμμα Βήμα-Βήμα είναι ένα πρόγραμμα εκμάθησης δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας (Normand, Doces, Molyneux & Kamb, 2011), το οποίο αγοράστηκε στο πλαίσιο άλλου ερευνητικού προγράμματος που χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ένα μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις ανάγκες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το υλικό που απευθύνεται σε μαθητές Ε' Δημοτικού και ειδικότερα τρία μαθήματα της πρώτης ενότητας και ολόκληρη η δεύτερη ενότητά του. Η επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πακέτου έγινε με γνώμονα ότι στην ηλικία αυτή (11 χρονών) τα παιδιά είναι ταυτοχρόνως αρκετά ώριμα για να απαντήσουν σε εργαλεία αυτό-αναφοράς, ενώ παράλληλα επιδέχονται αλλαγών στον τομέα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης.

Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε στις τάξεις της πειραματικής ομάδας ($n=51$) από την ερευνήτρια αποτελούνταν από 9 μαθήματα/ενότητες, το περιεχόμενο των οποίων οργανώνεται σε τρεις κατηγορίες στόχων: α) την απόκτηση γνώσεων, β) την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γ) την αλλαγή συμπεριφορών (Παράρτημα Γ). Το υλικό της

παρέμβασης περιγράφεται αναλυτικότερα στο Παράρτημα Δ. Το κάθε μάθημα/ενότητα είχε διάρκεια 1 διδακτική ώρα (περίπου 35-45 λεπτά) (Παράρτημα Ε) και διδασκόταν δύο φορές την εβδομάδα στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου. Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης ήταν δύο μήνες, συμπεριλαμβανομένων των διακοπών του Πάσχα που μεσολάβησαν ανάμεσα στη δεύτερη και την τρίτη ενότητα.

4.2.4 Αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές: Αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα/οφέλη του προγράμματος

Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα ($n=51$) συμπλήρωσαν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο (Δερμιτζάκη, 2017) στο οποίο καλούνταν να εκφράσουν την άποψή τους για το πρόγραμμα και να καταγράψουν τα αντιλαμβανόμενα οφέλη από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε αμέσως μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης μέτρησης (post-test), μέσα στην τάξη. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που καλούσαν τους μαθητές να αναφερθούν στο αν ήταν βοηθητικές οι δεξιότητες που διδάχτηκαν μέσα από το πρόγραμμα και σε ποιους τομείς, στα στοιχεία του προγράμματος που τους άρεσαν περισσότερο, καθώς και στα στοιχεία που θα επιθυμούσαν να είναι διαφορετικά (Παράρτημα ΣΤ). Παράλληλα, υπήρχαν και δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για την αξιολόγηση του βαθμού χρησιμότητας και ενδιαφέροντος των θεμάτων και των δραστηριοτήτων του προγράμματος, στις οποίες οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 4-βαθμια κλίμακα τύπου Likert (1-«Πολύ» ως 4-«Καθόλου»).

4.2.5 Επαναληπτική μέτρηση (follow up)

Προκειμένου να αξιολογηθεί το περιεχόμενο του προγράμματος και να μελετηθεί ολόπλευρα η εμπειρία των μαθητών και τα αντιλαμβανόμενα οφέλη από τη συμμετοχή τους σε αυτό, διενεργήθηκαν ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τυχαία επιλεγμένους μαθητές από τις τάξεις της παρέμβασης ($n=25$, 13 κορίτσια, 12 αγόρια). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης βασίστηκαν στον οδηγό συνέντευξης της Δερμιτζάκη (2017), αλλά προσαρμόστηκαν και εμπλουτίστηκαν από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της έρευνας (Παράρτημα Ζ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων για κάθε μια από τις έντεκα μεταβλητές της έρευνας, οι οποίες ήταν οι εξής: υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, αναγνώριση συναισθημάτων, ενδοπροσωπικές ικανότητες, διαπροσωπικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης άγχους, ικανότητα προσαρμογής, γενικός δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ικανότητα ενσυναίσθησης, ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης, θετική κοινωνική συμπεριφορά και ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής. Στην πρώτη και τη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι αναλύσεις που αναφέρονται στον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων πριν από την παρέμβαση και οι συσχετίσεις των έντεκα μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση. Στην τρίτη ενότητα, παρουσιάζονται οι αναλύσεις που αναφέρονται στον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων μετά από την παρέμβαση. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαναληπτικής μέτρησης που έγινε ένα μήνα μετά από την παρέμβαση, καθώς και της αξιολόγησης του προγράμματος από τους μαθητές. Ο έλεγχος όλων των υποθέσεων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 24 (for Windows).

5.1 Έλεγχος διαφορών μεταξύ των ομάδων πριν την παρέμβαση

Αρχικά, με τη χρήση πολυμεταβλητών αναλύσεων διακύμανσης και *t-test* για ανεξάρτητα δείγματα, ελέγχθηκε αν στη μέτρηση πριν την παρέμβαση παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς στις έντεκα μεταβλητές της έρευνας.

Για το εργαλείο KASS (σενάρια) υπολογίστηκε ξεχωριστά το κριτήριο *t* για τα δύο ανεξάρτητα δείγματα (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου) και τη μια εξαρτημένη μεταβλητή των γνώσεων και των υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Πίνακας 6. Σύγκριση ομάδων πριν την παρέμβαση - KASS.

	<i>t - test</i>		
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p value</i>
KASS (σενάρια)			
Υποθετικές ΚΣ δεξιότητες	-.27	81	.786

Το αποτέλεσμα της ανάλυσης που φαίνεται στον Πίνακα 6, έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών βρίσκονται σε παρόμοια επίπεδα στις δύο ομάδες και δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους πριν την παρέμβαση.

Αντίστοιχο *t-test* διενεργήθηκε και για το εργαλείο MSCEIT, με ανεξάρτητη μεταβλητή τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) και εξαρτημένη μεταβλητή την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων των μαθητών.

Πίνακας 7. Σύγκριση ομάδων πριν την παρέμβαση – MSCEIT.

	<i>t - test</i>		
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p value</i>
MSCEIT			
Ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων	1.11	81	.271

Η ανάλυση έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση βρίσκονται σε παρόμοια επίπεδα στις δύο ομάδες της έρευνας (Πίνακας 7).

Στο ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA), η οποία είχε πέντε εξαρτημένες μεταβλητές (ενδοπροσωπικές ικανότητες, διαπροσωπικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης άγχους, ικανότητα προσαρμογής και γενικός δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης) και δύο ομάδες ως ανεξάρτητη μεταβλητή (πειραματική και ελέγχου). Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι στατιστικοί δείκτες της ανάλυσης.

Πίνακας 8. Σύγκριση ομάδων πριν την παρέμβαση - EQ-I:YV.

	ANOVA		
	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p value</i>
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	.220	81	.641
Διαπροσωπικές ικανότητες	.257	81	.614
Ικανότητα διαχείριση άγχους	.776	81	.381
Ικανότητα προσαρμογής	1.068	81	.305
Γενικός δείκτης ΣΝ	.104	81	.748

Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι η επίδοση των μαθητών τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα πριν την έναρξη της παρέμβασης. Συνολικά η ανάλυση έδειξε ότι οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά στο σύνολο του ερωτηματολογίου ($F_{(78)}=.98$, $p=.422$, *Ιχνος του Pillai*=.05, μερικό $\eta^2=.05$). Ίδια ήταν τα αποτελέσματα και για τα μονομεταβλητά τεστ που διενεργήθηκαν για κάθε μια από τις πέντε εξαρτημένες μεταβλητές (Πίνακας 8).

Μια πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης εφαρμόστηκε και στο ερωτηματολόγιο των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, το οποίο απαντήθηκε από τους εκπαιδευτικούς. Η MANOVA που διενεργήθηκε είχε τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές που αντιστοιχούν σε ομάδες κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (ικανότητα ενσυναίσθησης, ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης, θετική κοινωνική συμπεριφορά και ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής) και δύο ομάδες ως ανεξάρτητη μεταβλητή (πειραματική ή ελέγχου).

Πίνακας 9. Σύγκριση ομάδων πριν την παρέμβαση – Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών (ΚΣ δεξιότητες)

	ANOVA		
	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p value</i>
Ικανότητα ενσυναίσθησης	.489	1	.487
Ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης	.150	1	.699
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	.593	1	.443
Ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής	.152	1	.698

Τα αποτελέσματα της MANOVA έδειξαν ότι οι αναφορές για τις δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά πριν από την παρέμβαση για καμία από τις τέσσερις ομάδες κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων ($F_{(78)}=.2.12$, $p=.085$, χ^2 του Pillai=.10, μερικό $\eta^2=.10$). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα μονομεταβλητά τεστ που διενεργήθηκαν για κάθε επιμέρους μεταβλητή, από τα οποία διαπιστώνουμε ότι και σε αυτό το ερωτηματολόγιο οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο πριν την έναρξη της παρέμβασης (Πίνακας 9).

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής όλων των μεταβλητών της έρευνας που υποστηρίζουν τα παραπάνω ευρήματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 19.

5.1.1 Φύλο και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων

Προκειμένου να ελεγχθεί η ομοιογένεια του δείγματος ως προς τους παράγοντες του φύλου και του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων, έγιναν τρία ξεχωριστά *t-test* με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (πειραματική και ελέγχου) και εξαρτημένη μεταβλητή τον κάθε ένα από τους παραπάνω παράγοντες. Τα αποτελέσματα των *t-test* έδειξαν ότι ανάμεσα στις δύο ομάδες της έρευνας δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τον αριθμό αγοριών και κοριτσιών [$t(81)=.05$, $p=.961$] και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του πατέρα [$t(81)=.05$, $p=.961$] και της μητέρας τους [$t(81)=.05$, $p=.961$].

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε αν υπήρχαν διαφορές στην επίδοση μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας για τις έντεκα μεταβλητές της έρευνας πριν την παρέμβαση. Έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA), με εξαρτημένες μεταβλητές τις έντεκα μεταβλητές της έρευνας και ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των μαθητών (αγόρι ή κορίτσι). Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τους δείκτες των αναλύσεων αυτών.

Πίνακας 10. Σύγκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της ΠΟ πριν την παρέμβαση

	ANOVA		
	<i>F</i>	<i>p</i>	μερικό η^2
KASS (σενάρια)			
Υποθετικές ΚΣ δεξιότητες	1.839	.181	.04
MSCEIT			
Ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων	.973	.329	.02
Συναισθηματική Νοημοσύνη			
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	2.540	.117	.05
Διαπροσωπικές ικανότητες	4.598	.037	.09
Ικανότητα διαχείρισης άγχους	.101	.752	.00
Ικανότητα προσαρμογή	.027	.870	.00
Γενικός δείκτης ΣΝ	1.342	.252	.03
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών			
Ικανότητα ενσυναίσθησης	1.495	.227	.03
Ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης	3.790	.057	.07
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	2.381	.129	.05
Ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής	2.557	.116	.05

Οι αναλύσεις έδειξαν οριακά στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα του φύλου στην διαπροσωπική ικανότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας ($F_{(78)}=4.598, p=.037$, μερικό $\eta^2=.09$). Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής (Παράρτημα Η) δείχνουν πως ο μέσος όρος επίδοσης των κοριτσιών στη συγκεκριμένη μεταβλητή ήταν ελαφρώς μεγαλύτερος από των αγοριών ήδη πριν από την παρέμβαση (3.37 έναντι 3.17). Η επίδραση του παράγοντα του φύλου στις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Επιπροσθέτως, πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης διενεργήθηκαν για τον έλεγχο της επίδρασης του παράγοντα του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν την παρέμβαση. Έγιναν δύο ξεχωριστές πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (MANOVA) με εξαρτημένες μεταβλητές τις έντεκα μεταβλητές. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό) του πατέρα και της μητέρας αντίστοιχα.

Πίνακας 11. Σύγκριση ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων της ΠΟ πριν την παρέμβαση

	ANOVA			
	Πατέρας		Μητέρα	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
KASS (σενάρια)				
Υποθετικές ΚΣ δεξιότητες	.158	.854	1.127	.333
MSCEIT				
Ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων	.251	.779	1.410	.254
Συναισθηματική Νοημοσύνη				
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	.697	.503	.603	.551
Διαπροσωπικές ικανότητες	2.186	.123	1.026	.366
Ικανότητα διαχείρισης άγχους	1.474	.239	.159	.854
Ικανότητα προσαρμογή	1.398	.257	2.447	.097
Γενικός δείκτης ΣΝ	.284	.754	.648	.528
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών				
Ικανότητα ενσυναίσθησης	1.505	.232	2.211	.121
Ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης	1.018	.369	1.163	.321
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	1.597	.213	2.584	.086
Ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής	1.059	.355	.943	.397

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας μεταξύ μαθητών από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα του πατέρα και της μητέρας.

5.2 Αναλύσεις συσχετίσεων

Η εξέταση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας έγινε με τον συντελεστή γραμμικής συσχέτισης r του Pearson. Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ελέγχθηκε σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=.001$ και διενεργήθηκε ξεχωριστά για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση, ενώ και στις δύο αναλύσεις συμπεριλήφθηκαν τα δεδομένα όλου του δείγματος (ΠΟ και ΟΕ). Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ όλων των

μεταβλητών της εργασίας ξεχωριστά για τη φάση πριν και για τη φάση μετά από την παρέμβαση.

Ένα γενικό εύρημα που παρατηρείται με βάση τους συντελεστές συσχέτισης του Πίνακα 12 είναι ότι οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που συμπληρώνονται από τους μαθητές (ερωτηματολόγια αυτό-αναφορών) φαίνονται να ενδυναμώνονται σημαντικά μετά από την παρέμβαση. Δηλαδή, οι γνώσεις και υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων και οι πλευρές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους συσχετίζονται υψηλότερα μετά την παρέμβαση. Αντιθέτως, οι σχέσεις των παραπάνω μεταβλητών με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών φαίνονται να αποδυναμώνονται μετά από την παρέμβαση, καθώς οι συσχετίσεις μεταξύ τους χαμηλώνουν, τουλάχιστον για την πλειοψηφία των μεταβλητών. Σε γενικές γραμμές, τόσο πριν όσο και μετά από την παρέμβαση, οι γνώσεις και οι υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και η διαπροσωπική τους ικανότητα (διάσταση Συναισθηματικής Νοημοσύνης) συσχετίζονταν στενότερα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών.

Πίνακας 12. Δείκτες συσχέτισης Pearson r μεταξύ των μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
KASS		.00	.06	.23*	.16	.03	.16	.43**	.43**		.44**
(1) Υποθετικές ΚΣ δεξιότητες	-									.47**	
MSCEIT											
(2) Αναγνώριση συναισθημάτων	.60**	-	.08	.08	.08	.08	.11	-.09	-.02	-.19	.03
Συναισθηματική Νοημοσύνη											
(3) Ενδοπροσωπική ικανότητα	.56**	.51**	-	.28*	.22*	.34**	.68**	.11	.15	.07	.08
(4) Διαπροσωπική ικανότητα	.44**	.45**	.46**	-	.29**	.61**	.70**	.49**	.47**	.45**	.42**
(5) Διαχείριση άγχους	.60**	.41**	.53**	.41**	-	.46**	.71**	.13	.25*	.06	.24*
(6) Προσαρμογής	.31**	.32**	.22	.53**	.29**	-	.80**	.18	.14	.14	.07
(7) Γενικός Δείκτης Νοημοσύνης	.66**	.57**	.80**	.74**	.80**	.61**	-	.29**	.34**	.23*	.27*
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών											
(8) Ενσυναίσθηση	.13	.01	-.01	.26*	.09	.15	.13	-	.85**	.87**	.80**
(9) Συναισθηματική ρύθμιση	.36**	.25*	.15	.26*	.27*	.22*	.29**	.87**	-	.77**	.96**
(10) Θετική κοινωνική συμπεριφορά	.05	-.11	-.08	.23*	.07	.14	.08	.84**	.74**	-	.73**
(11) Κοινωνική προσαρμογή	.41**	.35**	.20	.32**	.30**	.20	.34**	.68**	.90**	.59**	-

Σημείωση. Πάνω από τη διάμεσο οι συσχετίσεις πριν την παρέμβαση, κάτω από τη διάμεσο οι συσχετίσεις μετά την παρέμβαση

*p<.05, **p<.01

5.3 Έλεγχος διαφορών μεταξύ των ομάδων μετά την παρέμβαση

Για τον εντοπισμό πιθανών βελτιώσεων στις μεταβλητές της έρευνας αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Βήμα-Βήμα διεξήχθη στατιστικός έλεγχος με τη μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures Anova). Συνολικά διενεργήθηκαν τέσσερις αναλύσεις, όσα και τα εργαλεία της έρευνας.

Προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση του προγράμματος στις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών (KASS) έγινε ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures Anova) με εξαρτημένη μεταβλητή τα σενάρια στα οποία απάντησαν οι μαθητές, σε 2 χρόνους (πριν και μετά την παρέμβαση) και ως ανεξάρτητη μεταβλητή τις 2 ομάδες (πειραματική ή ελέγχου).

Πίνακας 13. Δείκτες των αναλύσεων για 2 ομάδες x 2 χρονικές φάσεις - KASS (σενάρια)

	Repeated measures Anova		
	<i>F</i>	<i>p</i>	μερικό η^2
KASS (σενάρια)			
ΚΣ δεξιότητες	138.585	.000	.63

Η ανάλυση (Πίνακας 13) έδειξε ότι η αλληλεπίδραση των μεταβλητών της ομάδας και του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική για τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Το τεστ της οριζοντιότητας (within-subjects) έδειξε ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων ήταν στατιστικά σημαντικές για τις γνώσεις και υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών [$F(1)=138.585$, $p=.000$, μερικό $\eta^2=.63$]. Αντίστοιχα, το τεστ μεταξύ των ομάδων (between-subjects) έδειξε ότι στο σύνολο των μετρήσεων οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερη βαθμολογία έναντι της ομάδας ελέγχου.

Για τον έλεγχο της επίδρασης του προγράμματος στην ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων των μαθητών (MSCEIT) έγινε ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures Anova) με εξαρτημένη μεταβλητή την αναγνώριση συναισθημάτων σε 2 χρόνους (πριν και μετά την παρέμβαση) και με ανεξάρτητη μεταβλητή τις 2 ομάδες (πειραματική ή ελέγχου).

Πίνακας 14. Δείκτες των αναλύσεων για 2 ομάδες x 2 χρονικές φάσεις – MSCEIT.

MSCEIT	Repeated measures Anova		
	<i>F</i>	<i>p</i>	μερικό η^2
Ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων	49.911	.000	.38

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του Πίνακα 14, η αλληλεπίδραση των μεταβλητών της ομάδας και του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική για τη μεταβλητή της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα το τεστ της οριζοντιότητας (within-subjects) έδειξε ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων ήταν στατιστικά σημαντικές για τη συγκεκριμένη μεταβλητή [$F(1)=138.585$, $p=.000$, μερικό $\eta^2=.63$], ενώ αντίστοιχα, το τεστ μεταξύ των ομάδων (between-subjects) έδειξαν ότι στο σύνολο των μετρήσεων οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερη βαθμολογία έναντι της ομάδας ελέγχου.

Στη συνέχεια έγινε πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures ANOVA), με εξαρτημένες μεταβλητές τις πέντε μεταβλητές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ενδοπροσωπικές ικανότητες, διαπροσωπικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης άγχους, ικανότητα προσαρμογής, γενικός δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης) σε 2 χρόνους (πριν και μετά την παρέμβαση) και με ανεξάρτητη μεταβλητή τις 2 ομάδες (πειραματική ή ελέγχου).

Πίνακας 15. Δείκτες των αναλύσεων για 2 ομάδες x 2 χρονικές φάσεις – EQ-I:YV.

Συναισθηματική Νοημοσύνη	Repeated measures Anova		
	<i>F</i>	<i>p</i>	μερικό η^2
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	33.483	.000	.29
Διαπροσωπικές ικανότητες	6.685	.012	.08
Διαχείριση άγχους	41.359	.000	.34
Προσαρμογή	11.274	.001	.12
Δείκτης ΣΝ	44.259	.000	.35

Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των μεταβλητών της ομάδας και του χρόνου για όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου της

Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Πίνακας 15). Πιο συγκεκριμένα το τεστ της οριζοντιότητας (within-subjects) έδειξε ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων ήταν στατιστικά σημαντικές για το σύνολο του ερωτηματολογίου [$F(78)=15.878$, $p=.000$, $\text{Τχνος του Pillai}=.449$, μερικό $\eta^2=.45$]. Επιπλέον, το τεστ μεταξύ των ομάδων (between-subjects) έδειξε ότι στο σύνολο των μετρήσεων οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερη βαθμολογία έναντι της ομάδας ελέγχου σε όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Τέλος έγινε πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures ANOVA), με εξαρτημένες μεταβλητές τις τέσσερις μεταβλητές του ερωτηματολογίου κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς (ικανότητα ενσυναίσθησης, ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης, θετική κοινωνική συμπεριφορά, ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής) σε 2 χρόνους (πριν και μετά την παρέμβαση) και με ανεξάρτητη μεταβλητή τις 2 ομάδες (πειραματική ή ελέγχου).

Πίνακας 16. Δείκτες των αναλύσεων για 2 ομάδες x 2 χρονικές φάσεις - Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών.

	Repeated measures Anova		
	<i>F</i>	<i>p</i>	μερικό η^2
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών			
Ικανότητα ενσυναίσθησης	.095	.758	.00
Ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης	13.439	.000	.14
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	.407	.525	.01
Ικανότητα κοινωνικής προσαρμογή	14.039	.012	.15

Η ανάλυση έδειξε ότι η αλληλεπίδραση των μεταβλητών της ομάδας και του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική για όλες τις μεταβλητές του εργαλείου, με το τεστ της οριζοντιότητας (within-subjects) να παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων για το σύνολο των μεταβλητών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών [$F(78)=6.277$, $p=.000$, $\text{Τχνος του Pillai}=.244$, μερικό $\eta^2=.24$]. Ωστόσο, το τεστ μεταξύ των ομάδων (between-subjects) έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερη βαθμολογία έναντι της ομάδας ελέγχου

μόνο στην ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης και οριακά στατιστικά σημαντική στην ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής (Πίνακας 16).

Προκειμένου να διερευνηθεί που οφείλονται τα παραπάνω αποτελέσματα, υπολογίστηκε το κριτήριο *t* για συζευγμένα δείγματα για την πειραματική ομάδα. Συνολικά διενεργήθηκαν έντεκα *t-test*, όσες και οι μεταβλητές της έρευνας. Ως εξαρτημένες μεταβλητές εισήχθησαν τα ζευγάρια των βαθμολογιών των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση στις μεταβλητές αυτές (ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων πριν την παρέμβαση - ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων μετά την παρέμβαση κ.ο.κ.).

Πίνακας 17. Σύγκριση εντός της ΠΟ πριν και μετά την παρέμβαση

	<i>t - test</i>		
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p value</i>
KASS (σενάρια)			
Υποθετικές ΚΣ δεξιότητες	-14.22	50	.000
MSCEIT			
Ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων	-12.51	50	.000
Συναισθηματική Νοημοσύνη			
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	-9.29	50	.000
Διαπροσωπικές ικανότητες	-5.22	50	.000
Ικανότητα διαχείρισης άγχους	-8.31	50	.000
Ικανότητα προσαρμογή	-5.42	50	.000
Γενικός δείκτης ΣΝ	-9.83	50	.000
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών			
Ικανότητα ενσυναίσθησης	-3.37	50	.001
Ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης	-5.38	50	.000
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	-3.18	50	.003
Ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής	-5.21	50	.000

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του κριτηρίου (Πίνακας 17) για κάθε μία από τις μεταβλητές σημειώθηκε σημαντική βελτίωση των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Στη συνέχεια, υπολογίστηκε το κριτήριο t για συζευγμένα δείγματα για την ομάδα ελέγχου. Διενεργήθηκαν έντεκα t -test, ένα για κάθε μεταβλητή της έρευνας, με εξαρτημένες μεταβλητές τα ζευγάρια των βαθμολογιών των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση στις μεταβλητές αυτές (ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων πριν την παρέμβαση - ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων μετά την παρέμβαση κ.ο.κ.). Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου για κάθε μια μεταβλητή.

Πίνακας 18. Σύγκριση εντός της ΟΕ πριν και μετά την παρέμβαση

	<i>t - test</i>		
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p value</i>
KASS (σενάρια)			
Υποθετικές ΚΣ δεξιότητες	3.59	31	.001
MSCEIT			
Ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων	-2.18	31	.037
Συναισθηματική Νοημοσύνη			
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	.18	31	.860
Διαπροσωπικές ικανότητες	.44	31	.663
Ικανότητα διαχείρισης άγχους	1.06	31	.297
Ικανότητα προσαρμογή	.41	31	.683
Γενικός δείκτης ΣΝ	.39	31	.698
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών			
Ικανότητα ενσυναίσθησης	-2.90	31	.007
Ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης	.34	31	.734
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	-2.06	31	.048
Ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής	.56	31	.582

Παρατηρείται ότι, ως προς την Συναισθηματική Νοημοσύνη, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές σε καμία διάστασή της στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση. Σημαντικές διαφορές στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση βρέθηκαν ως προς τις γνώσεις και τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, ως προς την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων (οριακή διαφορά), ως

προς την θετική κοινωνική συμπεριφορά (οριακή διαφορά) και ως προς την ικανότητα της ενσυναίσθησης (αξιολόγηση εκπαιδευτικών).

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά, τα οποία φανερώνουν τις επιδόσεις των μαθητών των δύο ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση για όλες τις μεταβλητές της έρευνας.

Πίνακας 19. Σύγκριση μέσων όρων (Μ.Ο.) και τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) μεταξύ των δύο ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση

		Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση	
		Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΚΑSS (σενάρια)					
Υποθετικές ΚΣ δεξιότητες	Π.Ο.	7.11	2.65	12.56	13.0
	Ο.Ε.	7.28	2.68	5.68	13.0
MSCEIT					
Ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων	Π.Ο.	14.27	1.7	17.07	0.9
	Ο.Ε.	13.84	1.8	14.31	1.7
Συναισθηματική Νοημοσύνη					
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	Π.Ο.	2.36	0.7	3.17	0.4
	Ο.Ε.	2.29	0.6	2.27	0.5
Διαπροσωπικές ικανότητες	Π.Ο.	3.27	0.5	3.59	0.2
	Ο.Ε.	3.21	0.5	3.26	0.4
Ικανότητα διαχείρισης άγχους	Π.Ο.	2.62	0.7	3.34	0.3
	Ο.Ε.	2.75	0.6	2.67	0.6
Ικανότητα προσαρμογή	Π.Ο.	3.03	0.5	3.33	0.3
	Ο.Ε.	3.15	0.6	3.12	0.5
Γενικός δείκτης ΣΝ	Π.Ο.	2.82	0.4	3.37	0.2
	Ο.Ε.	2.85	0.4	2.83	0.3
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών					
Ικανότητα ενσυναίσθησης	Π.Ο.	3.08	0.7	3.23	0.6
	Ο.Ε.	2.97	0.6	3.15	0.5
Ικανότητα συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης	Π.Ο.	3.06	0.8	3.33	0.6
	Ο.Ε.	3.00	0.6	2.97	0.5
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	Π.Ο.	4.27	0.7	4.42	0.6
	Ο.Ε.	4.38	0.6	4.49	0.6
Ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής	Π.Ο.	3.92	0.9	4.34	0.7
	Ο.Ε.	3.85	0.8	3.80	0.6

Έτσι, επαληθεύεται η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε όλες τις μεταβλητές. Επίσης, παρατηρώντας τους μέσους όρους των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση, φαίνεται

μια σημαντική πτώση των μαθητών της ομάδας αυτής στις γνώσεις και τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους (σενάρια) μετά από την παρέμβαση. Οι μέσοι όροι δείχνουν στατιστικά σημαντική βελτίωσή της ικανότητας της ενσυναίσθησης (αξιολόγηση εκπαιδευτικών), καθώς και οριακή βελτίωση της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων (MSCEIT) μετά από την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου.

5.3.1 Ο ρόλος του φύλου και του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση

Για να διερευνηθεί ο ρόλος των παραγόντων του φύλου και του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων στα αποτελέσματα της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures Manova) για 2 (φύλο) x 3 παράγοντες (κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο). Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν η βαθμολογία της κάθε μιας από τις έντεκα μεταβλητές πριν και μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο (αγόρι ή κορίτσι), το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα (χαμηλό, μεσαίο ή υψηλό). Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

Από την ανάλυση (Πίνακας 20), το τεστ της οριζοντιότητας (within-subjects) δεν έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση των παραγόντων του φύλου και του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων, ούτε της αλληλεπίδρασής τους, στο σύνολο των μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση. Μόνο όσον αφορά στις διαπροσωπικές ικανότητες, το τεστ μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών (between-subjects) έδειξε ότι στο σύνολο των μετρήσεων τα αγόρια σημείωσαν σημαντικότερη βελτίωση σε οριακά στατιστικά σημαντικό βαθμό [$F(1)=5.010, p=.030$].

Πίνακας 20. Δείκτες των αναλύσεων για 2 (φύλο) x 3 παράγοντες (ΚΟΙΕ) x 2 χρονικές φάσεις εντός της ΠΟ.

	Repeated measures Manova					
	Φύλο		ΚΟΙΕ πατέρα		ΚΟΙΕ μητέρας	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
KASS (σενάρια)						
Υποθετικές ΚΣ δεξιότητες	.968	.330	.315	.731	.810	.451
MSCEIT						
Ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων	.024	.877	.251	.779	.291	.749
Συναισθηματική Νοημοσύνη						
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	.809	.373	.270	.765	.485	.617
Διαπροσωπικές ικανότητες	2.858	.097	.1236	.300	.522	.597
Ικανότητα διαχείρισης άγχους	.052	.820	1.560	.221	.062	.940
Ικανότητα προσαρμογή	.002	.967	1.747	.185	1.553	.222
Γενικός δείκτης ΣΝ	.534	.468	.594	.556	.032	.678
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών						
Ικανότητα ενσυναίσθησης	.016	.899	.524	.596	.339	.714
Ικανότητα συναισθηματικής αυτο-ρύθμισης	3.733	.059	.057	.944	1.083	.347
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	1.010	.320	.135	.874	.081	.922
Ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής	1.496	.227	.250	.780	1.610	.210

Τα αγόρια, αν και πριν την παρέμβαση είχαν σημειώσει χαμηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τα κορίτσια, κατά τη μέτρηση μετά την παρέμβαση η βαθμολογία τους ήταν στο ίδιο επίπεδο. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη μόνο τη μέτρηση μετά την παρέμβαση, βλέπουμε ότι η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα δεν είναι στατιστικά σημαντική. Εντούτοις, συγκρίνοντας τα δεδομένα πριν και μετά την παρέμβαση, γίνεται φανερό ότι τα αγόρια ωφελήθηκαν περισσότερο από το πρόγραμμα, αφού κατά τη δεύτερη μέτρηση κατάφεραν να φτάσουν τις επιδόσεις των κοριτσιών. Αυτό φαίνεται και από τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του Πίνακα που παρατίθεται στο Παράρτημα Η.

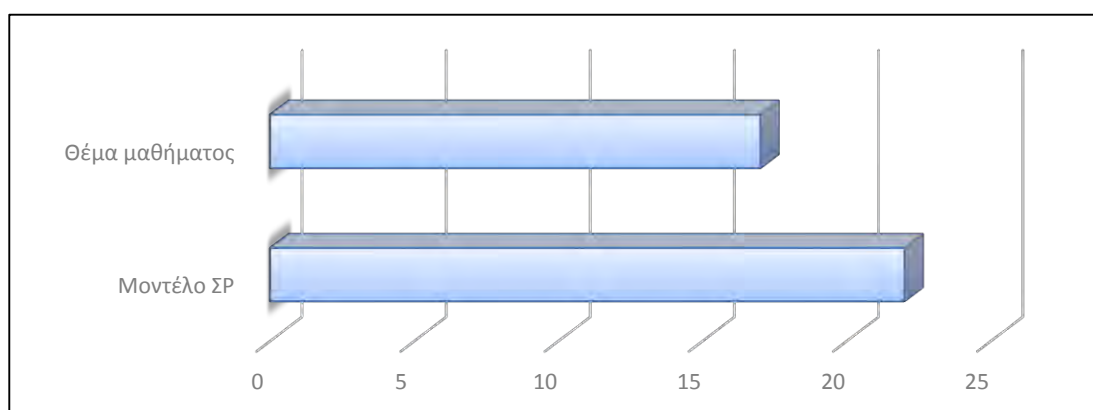
5.4 Αποτελέσματα επαναληπτικής μέτρησης (follow up)

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των μαθητών ($n=25$) υπέστησαν επεξεργασία, προκειμένου να εξαχθούν περιγραφικά αποτελέσματα, τα οποία θα αναδεικνύουν τις αντιλήψεις των ίδιων των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε ερώτηση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης, οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε θεματικούς άξονες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Παρατίθεται παρακάτω η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε ερώτηση της συνέντευξης.

«Τι θυμάσαι από το πρόγραμμα που κάναμε;»

Η πρώτη ερώτηση καλούσε τους μαθητές να ανακαλέσουν τις κυρίαρχες αναμνήσεις τους από το πρόγραμμα. Από την ανάλυση των απαντήσεών τους αναδύθηκαν δύο θεματικοί άξονες σχετικά με τα θέματα και τις κεντρικές έννοιες (περιεχόμενο) που διαπραγματεύεται το πρόγραμμα, καθώς και με τις τεχνικές και τις στρατηγικές διδασκαλίας (τρόπος διδασκαλίας) που αξιοποιούνται σε αυτό.

Οι αναφορές των μαθητών στο περιεχόμενο του προγράμματος είναι πολύ συχνές (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Κατανομή των απαντήσεων στον θεματικό άξονα «Περιεχόμενο»

Πιο συγκεκριμένα, όπως δείχνει το Διάγραμμα 1, αυτό που θυμούνται οι περισσότεροι μαθητές (22 αναφορές) είναι το μοντέλο συναισθηματικής αυτό-

ρύθμισης που διδάχτηκαν στα πλαίσια του προγράμματος Βήμα-Βήμα, ώστε να μπορούν να ελέγχουν τις παρορμήσεις των συναισθημάτων τους:

«[...] μου έχουν μείνει τα βήματα ηρεμίας. Ότι δηλαδή πρώτα σταματάμε, μετά ονομάζουμε και μετά ηρεμούμε το συναίσθημά μας [...].»

Παράλληλα, πολλοί από αυτούς (10 αναφορές), εστιάζοντας στο τρίτο βήμα, αναφέρονται στις τρεις τεχνικές χαλάρωσης που διδάχθηκαν:

«[...] ότι χρησιμοποιούμε τη θετική αυτό-ομιλία, το ανάποδο μέτρημα και αναπνοές με την κοιλιά για να ηρεμήσουμε.»

Πολλά παιδιά θυμούνταν το θέμα ενός ή περισσότερων μαθημάτων, όπως παραδείγματος χάριν τα μαθήματα που εστίαζαν σε κάποιο από τα βασικά συναισθήματα, όπως αυτό του θυμού (5 αναφορές), του άγχους (3 αναφορές), της λύπης (3 αναφορές) και της απογοήτευσης (2 αναφορές):

«[...] θυμάμαι τα λόγια που μας είχατε πει για το κάθε συναίσθημα, το τι είναι το καθένα. Ας πούμε τι είναι η χαρά, όταν νιώθουμε μια ευχάριστη υπερένταση στο σώμα, τι είναι το άγχος και που νιώθουμε συνήθως σφίξιμο στο στομάχι, ιδρώτα και χτυπάει γρήγορα η καρδιά μας.»

«[...] θυμάμαι που είπαμε πώς να διαχειριστούμε τον θυμό μας, την απογοήτευσή μας, τον εκνευρισμό, την εκδικητικότητα, τη στενοχώρια μας και πολλά άλλα.»

Κάποιοι μαθητές (2 αναφορές) ανακάλεσαν το μάθημα της δεξιότητας της διαπραγμάτευσης και τα στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας που διδάχτηκαν σ' αυτό,:

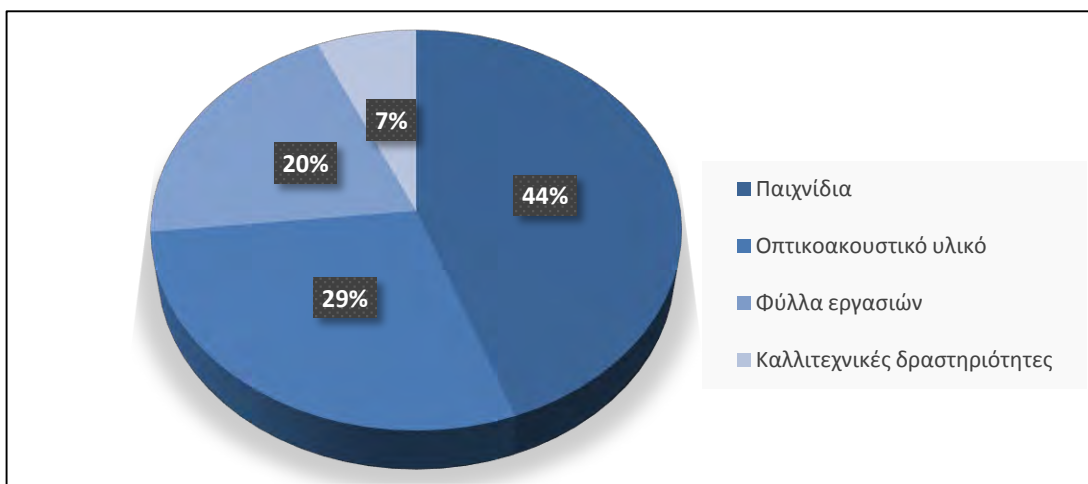
«Θυμάμαι που μάθαμε πως όταν θέλουμε να ζητήσουμε κάτι από κάποιον, δεν καμπουριάζουμε, μιλάμε ευγενικά και είμαστε σοβαροί»,

«[...] κοιτάμε τον άλλο στα μάτια, μιλάμε με ήρεμο τρόπο [...].»

Άλλοι (2 αναφορές) αναφέρθηκαν στο μάθημα με θέμα «Αποφεύγοντας τα βιαστικά συμπεράσματα» :

«Θυμάμαι ότι κάναμε για το πώς [...] να μην βγάζω βιαστικά συμπεράσματα, [...].»

Οι απαντήσεις των παιδιών αφορούσαν και στον τρόπο διδασκαλίας του προγράμματος (Διάγραμμα 2).



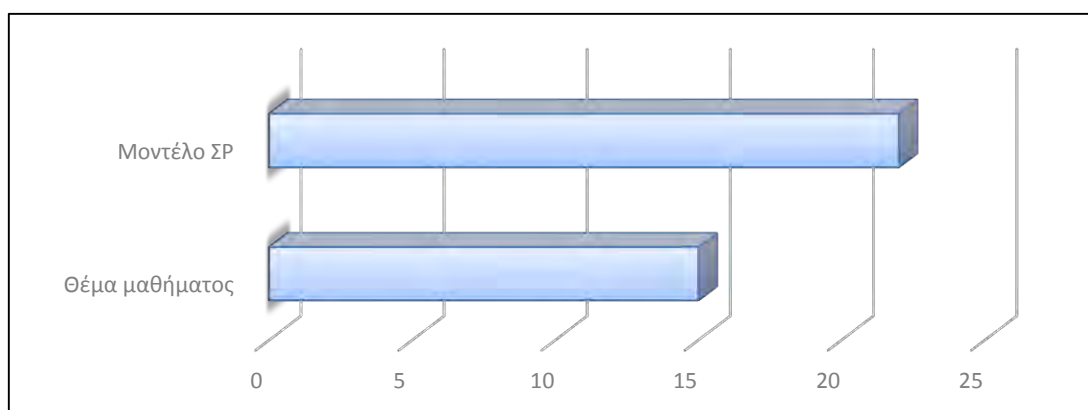
Διάγραμμα 2. Κατανομή των απαντήσεων στον θεματικό άξονα «Τρόπος διδασκαλίας»

Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 2, οι μαθητές θυμούνται κυρίως τα παιχνίδια στα οποία συμμετείχαν (20 αναφορές), τα διάφορα οπτικοακουστικά μέσα με τα οποία ήρθαν σε επαφή (13 αναφορές), τα φύλλα εργασιών με τις ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες που περιείχαν (9 αναφορές), τα παιχνίδια ρόλων (4 αναφορές) και τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική και το κολάζ (3 αναφορές).

«Τι σου άρεσε περισσότερο στο πρόγραμμα; Γιατί;»

Οι απαντήσεις των μαθητών στην δεύτερη ερώτηση ομαδοποιήθηκαν σε δύο θεματικούς άξονες, ίδιους με την πρώτη ερώτηση, οι οποίοι αφορούν το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας του προγράμματος.

Ως προς τον πρώτο θεματικό άξονα, οι αναφορές των μαθητών παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 3.



Διάγραμμα 3. Κατανομή των απαντήσεων στον θεματικό άξονα «Περιεχόμενο»

Όπως φαίνεται, ορισμένοι μαθητές (22 αναφορές) δηλώνουν ότι πιο πολύ τους άρεσε το μοντέλο συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης που διδάχτηκαν, τονίζοντας τη χρησιμότητά του:

«(μου άρεσαν) τα βήματα γιατί με βοήθησαν. Με βοήθησαν πάρα πολύ. Ας πούμε πολλές φορές ήμουν πάρα πολύ ενθουσιασμένη για κάτι και έκανα χαζομάρες που εκνεύριζαν τους άλλους και μετά τσακωνόμασταν. Με το που μας δείξατε τα βήματα ήξερα να ηρεμώ.»

Κατά τον ίδιο τρόπο κάποιο μαθητές (3 αναφορές) ξεχώρισαν τις τρεις τεχνικές χαλάρωσης που διδάχθηκαν:

«(μου άρεσαν) οι τρόποι ηρεμίας που μας δείξατε, που όταν είμαστε πολύ νευριασμένοι ή (νιώθουμε) κάποιο άλλο έντονο συναίσθημα τις χρησιμοποιούμε για να προσπαθούμε να το ηρεμούμε. Αυτό ήταν το πιο ωραίο και το πιο χρήσιμο για μένα.»

Παράλληλα, κύρια επιδίωξη του προγράμματος ήταν η γνωστική διάκριση των παρόμοιων συναισθημάτων και η εκπαίδευση των μαθητών στην ανίχνευση των σωματικών ενδείξεων με τα οποία συνδέονται αυτά. Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, έτσι και εδώ, πολλά παιδιά ξεχώρισαν κάποιο από τα μαθήματα που αφορούσαν τα διάφορα συναισθήματα (15 αναφορές). Είναι χαρακτηριστικό πως, στις συνεντεύξεις οι μαθητές αναφέρονται στο συναίσθημα εκείνο που βιώνουν οι ίδιοι πιο συχνά ή πιο έντονα ή στο αντίστοιχο μάθημα που τους κέντρισε το ενδιαφέρον:

«Μου άρεσε που μιλήσαμε για το άγχος. Γιατί πολλές φορές μου έχει τύχει να έχω άγχος και δεν ήξερα πώς να το διαχειριστώ.»

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά του μεγαλύτερου μέρους των ερωτηθέντων (10 αναφορές) στο συναίσθημα του θυμού ως το πιο δύσκολο να τεθεί υπό έλεγχο,:

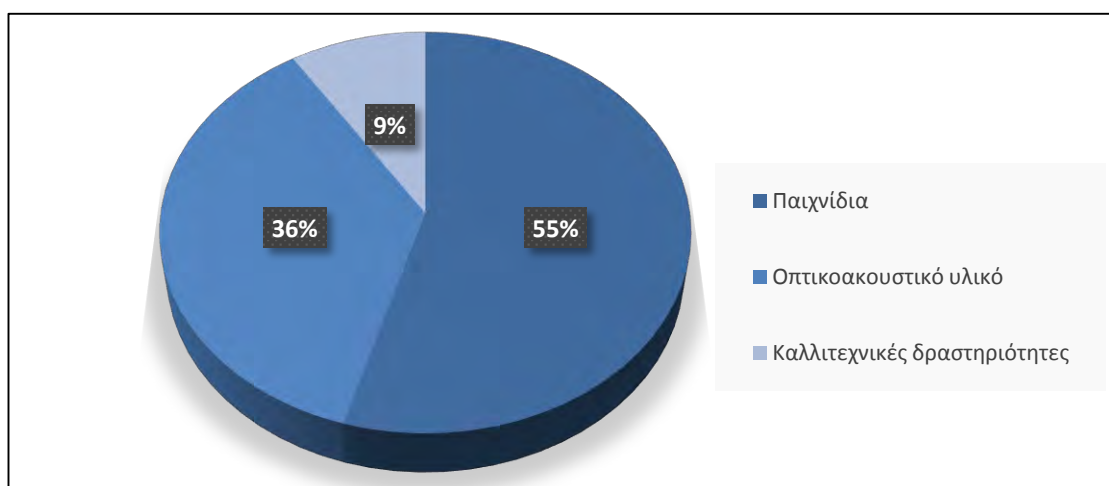
«Μου άρεσε όταν μπήκαμε στο θέμα με τη διαχείριση θυμού, γιατί έχω πολύ θυμό μερικές φορές και είναι δύσκολο να το σταματήσω.»

«Νομίζω πιο πολύ (μου άρεσε) ο θυμός, γιατί ήμουν λίγο πιο πολύ οξύθυμη παλιά [...].»

ενώ κάποιοι θεωρούν ότι με την ικανότητα ελέγχου του συγκεκριμένου συναισθήματος, είχαν θετικά οφέλη και στις διαπροσωπικές σχέσεις τους:

«Εμένα μου άρεσε πιο πολύ η διαχείριση του θυμού. Γιατί με βοήθησε να κάνω πιο πολλούς φίλους και να λύνω τα προβλήματά μου με αυτούς που έχω.»

Στο Διάγραμμα 4 φαίνεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στον δεύτερο θεματικό άξονα.



Διάγραμμα 4. Κατανομή των απαντήσεων στον θεματικό άξονα «Τρόπος διδασκαλίας»

Σύμφωνα με αυτό, ως προς τον τρόπο διδασκαλίας του προγράμματος, οι μαθητές που αναφέρονται στα διάφορα οπτικοακουστικά μέσα με τα οποία ήρθαν σε

επαφή, τονίζουν ότι αυτά τους βοήθησαν, κυρίως μέσω της εικόνας, να κατανοήσουν καλύτερα τα μαθήματα (8 αναφορές):

«Με άρεσαν περισσότερο τα βιντεάκια που βλέπαμε, γιατί μου έδειχναν αυτά που λέγατε. Είναι καλύτερο να το βλέπεις σε πράξη από το να το ακούς μόνο.»

Από την άλλη, τα παιχνίδια που αναπτύχθηκαν και εντάχθηκαν μέσα στο πρόγραμμα, είχαν έντονα βιωματικό χαρακτήρα, κάτι που τα παιδιά κατάφεραν να εντοπίσουν (12 αναφορές):

«Θυμάμαι μια δραστηριότητα που θα μας δίνετε ένα δώρο, αλλά έπρεπε να κερδίσουμε ένα παιχνίδι με τα χέρια μας και δεν μας δώσατε αρκετό χρόνο, το οποίο δεν ήταν και πολύ δίκαιο. [...] απογοητευτήκαμε που χάσαμε, αλλά τελικά αυτό ήταν το νόημα.»

Τόσο η χρήση του οπτικοακουστικού υλικού, όσο και τα διάφορα παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν για τα παιδιά ένας διαφορετικός και διασκεδαστικός τρόπος μάθησης, ο οποίος κρατούσε το ενδιαφέρον τους στο μάθημα (7 αναφορές):

«[...] γελούσαμε αλλά δεν κάναμε τόση φασαρία όση κάναμε όταν κάνουμε τις ασκήσεις μας στην τάξη».

Η αξιοποίηση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων θεωρήθηκε αρκετά χρήσιμη τεχνική από κάποια παιδιά (2 αναφορές). Σύμφωνα με τις αναφορές τους, μέσα από τη ζωγραφική και την κατασκευή αφισών εντυπώθηκε πιο εύκολα στη μνήμη τους το περιεχόμενο ορισμένων μαθημάτων:

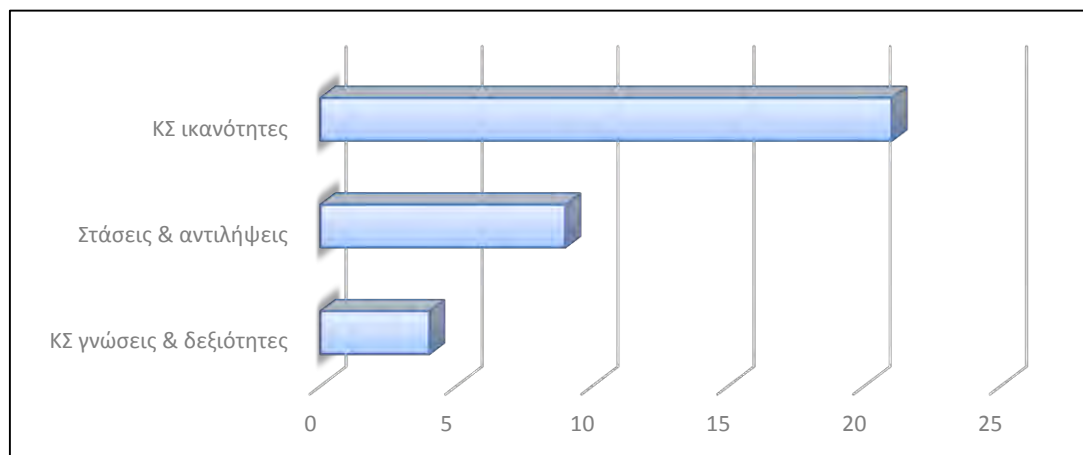
«Θυμάμαι εκείνη την αφίσα που μας είχατε φτιάξει και τη ζωγραφίζαμε. [...] Και η ζωγραφική (μου άρεσε) γιατί έτσι μας βοηθήσατε να ξαναθυμηθούμε τα βήματα που είχαμε μάθει.»

Τέλος, δύο μέθοδοι διδασκαλίας που ξεχώρισαν ήταν τα παιχνίδια ρόλων (2 αναφορές) και τα φύλλα εργασίας:

«Μου άρεσε μια δραστηριότητα που εγώ έκανα πως είχα ένα μολύβι και ο συμμαθητής μου μού το πήρε. Και έπρεπε να δείξω πως θα χρησιμοποιούσα τα βήματα που είχαμε μάθει για να μην του φωνάξω [...]».

«Τι έχεις μάθει μέχρι τώρα μέσα από το πρόγραμμα;»

Ένα άλλο θέμα που διερευνήθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις με τους μαθητές ήταν τα οφέλη που θεωρούν οι ίδιοι ότι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα παρέμβασης. Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο θεματικούς άξονες, τα οφέλη σε ατομικό και σε διαπροσωπικό επίπεδο.



Διάγραμμα 5. Κατανομή των απαντήσεων στον θεματικό άξονα «Ατομικά Οφέλη»

Σε ατομικό επίπεδο (Διάγραμμα 5), η πλειοψηφία των μαθητών εντόπισε οφέλη που έχουν να κάνουν κυρίως με την ανάπτυξη συναισθηματικών ικανοτήτων (21 αναφορές), ενώ αρκετοί ανέφεραν ότι άλλαξαν ή διαμόρφωσαν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων (9 αναφορές). Τέλος, ορισμένοι από τους μαθητές της επαναληπτικής μέτρησης ανέφεραν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα βελτίωσαν τις κοινωνικο-συναισθηματικές γνώσεις και δεξιότητες τους (4 αναφορές).

Αναλυτικότερα, οι μαθητές ανέφεραν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Βήμα-Βήμα βελτίωσαν σημαντικά την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (15 αναφορές):

«Από το πρόγραμμα έχω μάθει πώς να ελέγχω τα συναισθήματά μου γενικά. Δηλαδή όταν νιώθω πολύ δυνατά συναισθήματα με κάτι, που είναι πολύ δυσάρεστα συναισθήματα, τότε να μην κάνω πράγματα που δεν θα ήθελα να κάνω

κανονικά. Πράγματα που κάνουμε αν δεν σκεφτόμαστε καθαρά. Και να προσπαθήσω να ηρεμήσω.»

«Έχω μάθει πώς μπορώ να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου. Όταν μου έρχεται να φωνάζω ας πούμε, επειδή μπορεί εκείνη την ώρα να νιώθω κάτι πολύ έντονα, να ηρεμώ κατευθείαν και έτσι να μην καταλήγω να τσακώνομαι με τους άλλους.»

Ορισμένοι από τους συνεντευξιαζόμενους μάλιστα εστίασαν σε οφέλη γύρω από συγκεκριμένες πτυχές της συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης, όπως ο έλεγχος της παρόρμησης (10 αναφορές) και οι τεχνικές χαλάρωσης (7 αναφορές):

«Έμαθα να συγκρατώ το πρώτο πράγμα που λένε τα δυνατά συναισθήματά μου να κάνω. Να εφαρμόζω και κάποια πράγματα για να ηρεμώ το σώμα μου, που δεν ήξερα πιο πριν, όπως να μετράω αντίστροφα, να παίρνω αναπνοές... Αυτά όλα τα έχω μάθει και τώρα τα εφαρμόζω.»

«Μου έμαθε να ελέγχω τον εαυτό μου πιο καλύτερα. Να μην τον αφήνω να κάνει πράγματα εκείνη τη στιγμή που πιέζουν τα συναισθήματα. Έμαθα ας πούμε τις τεχνικές και διάφορα πράγματα για το πώς να ελέγχω τα συναισθήματα μου.»

ενώ άλλοι μαθητές εστίασαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτό-ρύθμισης κάποιου συγκεκριμένου συναισθήματος ή συμπεριφοράς, όπως η απογοήτευση (1 αναφορά), η λύπη (1 αναφορά), ο θυμός (2 αναφορές), το άγχος (1 αναφορά) και η εκδικητικότητα (1 αναφορά):

«Έμαθα πώς να ελέγχω το θυμό μου, πώς να μη στενοχωριέμαι εύκολα, αλλά να μπορώ να μειώνω την απογοήτευση και να προσπαθώ να κάνω αυτό που έχω σκοπό... και πώς να μην εκδικούμαι κάποιον. Δηλαδή να προσπαθώ να λύσω το πρόβλημα μαζί του, και να μη σκέφτομαι ότι μου έχει κάνει κάτι επίτηδες.»

«[...] βελτίωσα πολύ το άγχος μου. Δηλαδή, πριν κάνω τα μαθήματα είχα πάρα πολύ άγχος, για τα μαθήματα, για τους βαθμούς και μερικές φορές για αυτά που γίνονται με τα άλλα παιδιά, ξέρετε τώρα. Αλλά τώρα που έμαθα τις ασκήσεις ηρεμίας νομίζω είμαι πολύ καλύτερα. Το ελέγχω καλά.»

Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 5, μια άλλη κατηγορία θετικών επιδράσεων του προγράμματος που εντόπισαν οι μαθητές αφορούσε στην ανάπτυξη άλλων κοινωνικών και συναισθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ένας μαθητής αναφέρει

ότι, μέσα από το πρόγραμμα έμαθαν να σκέφτονται τις συνέπειες των πράξεων τους πριν επιλέξουν να τις εφαρμόσουν,:

«Έμαθα, παράδειγμα, πώς να αντιμετωπίζω κάποια από τα προβλήματα μου και κυρίως ότι πρέπει να σκέφτομαι καλά τι θα συμβεί και σε μένα και στον άλλο αν διαλέξω να κάνω κάτι γι' αυτό.»

Ένας άλλος μαθητής της πειραματικής ομάδας αναφέρθηκε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων,:

«Έχω μάθει ότι κάθε φορά που μαλώνω με κάποιον από τους φίλους μου, μπορούμε να τα ξαναβρούμε, αρκεί να ηρεμήσουμε και να βρούμε μια λύση και για τους δύο [...]»

αλλά και δεξιοτήτων συνεργασίας:

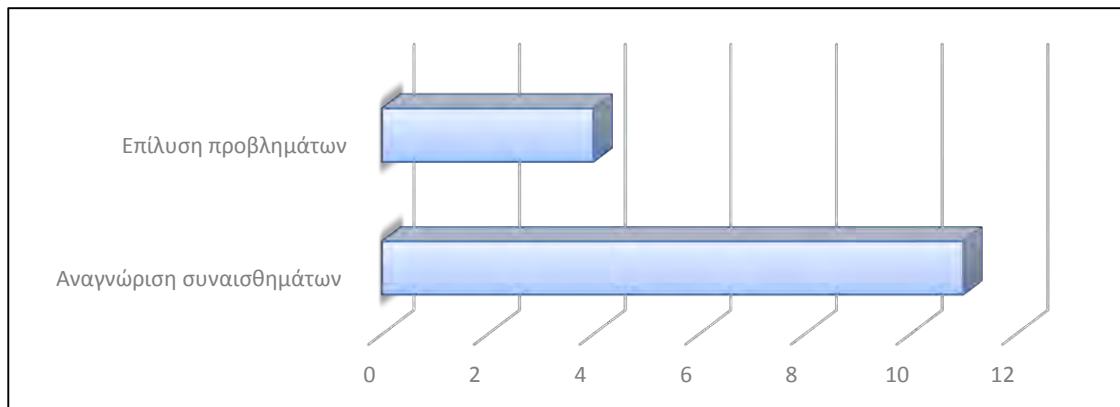
«[...] μέσα από αυτά που έμαθα στο πρόγραμμα έμαθα πώς να παίζω ήρεμα και να συνεργάζομαι καλύτερα με τους άλλους.»

Ανάμεσα στα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος για τους μαθητές συγκαταλεγόταν και μια γενικότερη αλλαγή στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής των δεξιοτήτων που διδάχτηκαν στην καθημερινότητά τους (Διάγραμμα 5). Ο έλεγχος των συναισθημάτων τους ωφέλησε πρωτίστως τα ίδια τα παιδιά σε ατομικό επίπεδο (4 αναφορές):

«[...] είναι εύκολο τελικά να ηρεμείς, όσο κι αν φαινόταν δύσκολο πριν μάθουμε το πρόγραμμα. Πρέπει βέβαια να προσπαθήσεις, αλλά στο τέλος μου έτυχαν πολλές περιπτώσεις που το χρησιμοποίησα και ήταν πολύ χρήσιμο και για τον εαυτό μου και ανακάλυψα ότι τώρα θα είμαι λίγο πιο ελεύθερη όταν εκφράζομαι. Δηλαδή δεν θα φοβάμαι να δείξω στον άλλο πως νιώθω γιατί θα ξέρω ότι τα συναισθήματά μου θα τα ελέγχω.»

ενώ παράλληλα, κάποια παιδιά συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα της ικανότητας της ενσυναίσθησης:

«[...] είναι χρήσιμο να προσπαθείς να καταλαβαίνεις τι νιώθει ο άλλος. [...] Γιατί αν νιώθει λύπη ή κάτι όχι όμορφο μπορείς να τον βοηθήσεις, όπως θα ήθελες να κάνει κι αυτός αν ήσουν στη θέση του. Για να είμαστε όλοι πιο ευτυχισμένοι.»



Διάγραμμα 6. Κατανομή των απαντήσεων στον θεματικό άξονα «Διαπροσωπικά Οφέλη»

Στο Διάγραμμα 6 φαίνεται πως, πάνω από τα μισά παιδιά ανέφεραν οφέλη του προγράμματος στο σύνολο των μαθητών της πειραματικής ομάδας (15 αναφορές). Κατά τις συνεντεύξεις τους οι μαθητές ανέφεραν πως μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα έμαθαν τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που δημιουργούνται μεταξύ τους (4 αναφορές):

«Όταν μαλώνουμε παραδείγματος χάριν, και δημιουργούνται προβλήματα μεταξύ μας, μας έμαθε το πρόγραμμα μερικές τεχνικές για το πώς να διαχειριστούμε το θέμα. Να το λύνουμε.»

«Έμαθα όταν μαλώνω με κάποιους συμμαθητές μου, μπορώ πάντα να τα ξαναβρίσκω ή να κάνω την προσπάθεια... να του ζητάω συγγνώμη ή να της ζητάω συγγνώμη.»

«Τα παιδιά έχουν πλέον λίγο πιο πολύ αυτοσυγκράτηση. Δεν ξεσπάνε τόσο εύκολα. Τους έχω δει να προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν όλα αυτά που κάναμε.»

Τέλος, ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ότι μέσα από το πρόγραμμα έμαθαν πώς να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (11 αναφορές), εντοπίζοντας σε αυτή την ικανότητα αρκετά διαπροσωπικά οφέλη:

«Έμαθα πώς μπορώ να καταλάβω από δω και πέρα πότε ο άλλος είναι για παράδειγμα στενοχωρημένος ή κάτι άλλο, από τον τρόπο που μιλάει και στέκεται. Και τώρα προσπαθώ να θυμηθώ πως είναι να νιώθεις αυτό το συναίσθημα για να μπω κάπως στη θέση του. Και αφού τώρα το μπορώ αυτό, προσπαθώ να τον βοηθήσω όσο μπορώ.»

«[...] Γιατί εάν ο άλλος δεν μπορεί να πει τα προβλήματά του σε κάποιον και αν εμείς δεν μπορούμε να καταλάβουμε ότι νιώθει ας πούμε λύπη, δεν θα μπορούμε να τον βοηθήσουμε. Αν είναι στενοχωρημένος ή απογοητευμένος κι εμείς νομίζουμε ότι είναι κάτι άλλο μπορεί να καταλήξουμε να μαλώνουμε.»

«Βρήκες αυτά που έμαθες χρήσιμα; Σε βοήθησαν;»

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων της συγκεκριμένης ερώτησης δεν ομαδοποιήθηκαν, καθώς δεν προέκυψαν θεματικοί άξονες. Η διατύπωση της ερώτησης ήταν τέτοιας μορφής που η πλειοψηφία των μαθητών απαντούσαν μονολεκτικά «Ναι». Επειδή όλοι οι ερωτηθέντες έδωσαν θετική απάντηση, θεωρήθηκε ότι η διατύπωση της ερώτησης προκατάβαλλε τον ερωτηθέντα προς τη συγκεκριμένη απάντηση και ως εκ τούτου δε λήφθηκε υπόψη.

«Χρησιμοποίησες αυτά που έμαθες από το πρόγραμμα;»

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, αρκετοί ήταν οι μαθητές που ήταν σε θέση να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ένα παράδειγμα όπου χρησιμοποίησαν αυτά που διδάχτηκαν στο πρόγραμμα, προκειμένου να ελέγξουν κάποιο συναίσθημά τους (6 αναφορές):

«Στο tae kwon do που είχα χάσει και με πήρε από κάτω επειδή στενοχωρήθηκα... με βοήθησε όμως η θετική αυτό-ομιλία που λέγαμε. Μίλησα με τον εαυτό μου ότι «Δεν πειράζει. Θα έχω κι άλλη ευκαιρία» κι έτσι συνέχισα να προσπαθώ και ένιωσα λίγο καλύτερα τότε.»

Επιπλέον, ένα μεγάλο μέρος των μαθητών που ρωτήθηκαν μπόρεσε να αναφέρει ένα συγκεκριμένο περιστατικό που εφάρμοσαν τις νέες δεξιότητες που είχαν διδαχτεί, προκειμένου να διαχειριστούν μια προβληματική κατάσταση με κάποιον συνομήλικό τους (10 αναφορές):

«Όταν παίζαμε με ένα φίλο μου μπάσκετ, αυτός επειδή έκανε βήματα εγώ τον κράτησα λίγο και νευρίασε, με έσπρωξε με πέταξε τη μπάλα και έπεσα κάτω. Ήμουν εκείνη την ώρα νευριασμένος και ήθελα να σηκωθώ και να του ανταποδώσω αλλά ηρέμισα και μετά πήρα βαθιές ανάσες, αναγνώρισα το συναίσθημά μου και έφυγα χωρίς να του πω τίποτα.»

Εκτός όμως από τις αλλαγές που αντιλήφθηκαν οι μαθητές στα πλαίσια της σχολικής τάξης, αρκετοί από αυτούς τόνισαν την χρησιμότητα των δεξιοτήτων που διδάχθηκαν σε εξωσχολικά πλαίσια και κυρίως στην οικογένεια και στις εντάσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα αδέρφια (9 αναφορές):

«[...] όταν με κάνει να θυμώνω η αδερφή μου, εφαρμόζω τα βήματα που είπαμε για να ηρεμώ. Έτσι μπορώ να αντιμετωπίζω το συναίσθημα του θυμού [...].»

«Ας πούμε πρόσφατα που είχα πάρει ένα μετάλλιο στο σκάκι, η αδερφή μου το πήρε και κάπου το έβαλε και θύμωσα πολύ και εφάρμοσα αυτά που έμαθα. Ηρέμησα, το έψαξα και το βρήκα. [...] (μπόρεσα) να ελέγξω τον θυμό μου και να μην ξεσπάσω ταον θυμό μου στην αδερφή μου.»

«Αυτά που κάναμε στο πρόγραμμα σας βοήθησαν ως τάξη;»

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση αυτή ομαδοποιήθηκαν σε δύο θεματικούς άξονες: όσες αναφέρουν ότι το πρόγραμμα βοήθησε και όσες ότι δεν βοήθησε την τάξη. Πιο συγκεκριμένα, κατά την επαναληπτική μέτρηση, οι 19 από τους 25 μαθητές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις εντόπισαν θετικά οφέλη του προγράμματος στο σύνολο της σχολικής τάξης και οι 6 από τους 25 δεν εντόπισαν κάποια αλλαγή. Για τους τελευταίους, η κυριότερη αιτία έλλειψης συνολικής αλλαγής εντοπίζεται στην αδυναμία ορισμένων μαθητών να αξιοποιήσουν τις νέες δεξιότητες,:

«[...] δεν μας βοήθησαν όλους. Κάποιοι δεν τα εφαρμόζουν τα πράγματα που μάθαμε. Μάλλον τους είναι δύσκολο να το κάνουν.»

«Κάποιοι δεν έχουν καταλάβει ακόμη πώς θα τους είναι χρήσιμα όλα αυτά και δεν τα χρησιμοποιούν.»

ή στον περιορισμένο χρόνο τριβής των παιδιών με το πρόγραμμα:

«[...] κάποιοι δεν τα πολύ-εφαρμόζουνε ακόμη. Δηλαδή, ήταν πολύ μικρό το πρόγραμμα και ίσως κάποιοι δεν έδωσαν σημασία ή δεν τα θυμούνται κάπως.»

Ωστόσο, πολλοί μαθητές σημείωσαν πως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος η επιθετικότητα μεταξύ τους είχε μειωθεί σημαντικά, αφού οι περισσότεροι από αυτούς είναι πλέον σε θέση να εφαρμόζουν τις δεξιότητες συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης που διδάχθηκαν προκειμένου να αποφύγουν τις συγκρούσεις και να συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους (12 αναφορές):

«Ειδικά μέσα στο σχολείο τώρα παίζουμε όλοι μαζί ήρεμα και δεν μαλώνουμε τόσο συχνά»

«Πολλά άλλαξαν γιατί στην αρχή τα αγόρια βριζόντουσαν μέσα στην τάξη, χτυπιόντουσαν, στην γυμναστική μάλωναν για το ποιος κέρδισε στο ποδόσφαιρο και εμείς τα κορίτσια μαλώναμε και στο βόλεϋ. Οπότε όλα αυτά μας βοήθησαν. [...] στο βόλεϋ πλέον γελάμε δεν τσακωνόμαστε. Πλέον τα αγόρια μέσα στη τάξη δεν μαλώνουν και δεν βρίζουν.»

«Τα παιδιά έχουν πλέον λίγο πιο πολύ αυτοσυγκράτηση. Δεν ξεσπάνε τόσο εύκολα. Τους έχω δει να προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν όλα αυτά που κάναμε.»

Ως γενικότερη απόρροια των αλλαγών που παρατήρησαν σε επίπεδο συνόλου, οι μαθητές ανέφεραν πως μετά το πρόγραμμα είχε βελτιωθεί σημαντικά η λεκτική, αλλά και η συναισθηματική επικοινωνία ανάμεσα τους (3 αναφορές):

«[...] με κάποιους τα πράγματα είναι διαφορετικά. Δηλαδή μπορώ να μιλήσω ελεύθερα μαζί τους και να ξέρουν τι νιώθω. Να μην φοβάμαι ότι μπορεί να τσακωθούμε. Ενώ με κάποιους άλλους φοβάμαι να τους μιλήσω ακόμη, γιατί ξέρω ότι δεν εφάρμοσαν τίποτα από το πρόγραμμα.»

ενώ παράλληλα, παρατηρήθηκε γενικότερη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων (8 αναφορές):

«Νομίζω πως βελτιώθηκαν οι σχέσεις μας. Και δεν συμπεριφερόμαστε όπως για παράδειγμα όταν μπήκαμε για πρώτη φορά στην τάξη ως τώρα που είναι το τέλος (της χρονιάς).»

«[...] Γιατί τώρα που τα έχουμε μάθει αυτά, συνεργαζόμαστε κανονικά, όλοι λέμε την γνώμη μας και όποια είναι η καλύτερη γνώμη την αποφασίζουμε χωρίς να έχουμε μαλώματα και τέτοια πράγματα.»

«Είμαστε πιο συμφιλικοί. Δηλαδή παλιά, που δεν είχαμε κάνει το πρόγραμμα [...] μαλώναμε κάθε τρεις και λίγο για κάθε τι [...] και ήταν πολύ εύκολο στο τέλος να βγαίνουμε μαλωμένες [...] Και έτσι μου φάνηκε πολύ χρήσιμο και ξαφνιάστηκα πάρα πολύ που τα καταφέραμε μετά από αυτό το πρόγραμμα [...] Άλλαξε η συμπεριφορά μας, δεν μαλώνουμε και ίσα ίσα γελάμε με κάποια προβλήματα που δημιουργούνται [...]»

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι πολλοί μαθητές συνέδεσαν την ατομική αλλαγή με την αλλαγή σε συλλογικό επίπεδο και με τη βελτίωση του κλίματος της τάξης (4 αναφορές):

«[...] Αρχίσαμε να ακούμε τις γνώμες των άλλων και δεν μαλώνουμε τόσο συχνά από τότε που κάναμε αυτό το πρόγραμμα.»

«[...] δεν δημιουργούνται τόσοι πολλοί καβγάδες και τόσες πολλές αντιδράσεις όσο παλιά. Μ' αρέσει πιο πολύ η τάξη μου τώρα.»

«[...] για παράδειγμα ο Δ παλιά ήταν, πώς να το πω, πολύ κακό παιδί. Αντιμιλούσε στον κύριο, έλεγε βλακείες μέσα στην τάξη, διέκοπτε το μάθημα, ε και μας εκνεύριζε όλους... αλλά τώρα τελευταία το έχει σταματήσει αυτό. Προσπαθεί όσο μπορεί να μην το κάνει.»

«Πώς πιστεύεις ότι μπορεί να σε βοηθήσουν αυτά που έμαθες στο μέλλον;»

Οι θεματικοί άξονες που αναδείχθηκαν στα πλαίσια της ερώτησης αυτής αφορούν στη χρησιμότητα στο άμεσο μέλλον, και ειδικότερα κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο, αλλά και στη χρησιμότητα στην ενήλικη ζωή.

Ορισμένοι μαθητές επισήμαναν πως οι δεξιότητες που ανέπτυξαν μέσα από το πρόγραμμα θα τους χρειαστούν τα προσεχή χρόνια, όταν θα φοιτούν στο Γυμνάσιο, όπου θα κληθούν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση των προαγωγικών εξετάσεων (5 αναφορές),:

«Για την επόμενη χρονιά, όταν απογοητευτώ γιατί δεν θα γράψω καλά σε κάποιο τεστ, μπορώ να εφαρμόσω τις τεχνικές με την αναπνοή ή με τη θετική αυτό-ομιλία και να μη στενοχωρηθώ τόσο όσο θα στενοχωριόμουν κανονικά. Και να μην αγχώνομαι.»

αλλά και νέες προκλήσεις στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, όπου θα κληθούν να δημιουργήσουν νέες αλλά και να διατηρήσουν τις παλιές φιλίες τους (7 αναφορές):

«[...] στο γυμνάσιο και στο λύκειο που τα πράγματα είναι δύσκολα με τα άλλα παιδιά. Δηλαδή, τώρα ο ένας συγχωρεί τον άλλο πιο εύκολα. Στο Γυμνάσιο δεν θα είναι έτσι, γιατί τσακώνονται όλοι πιο πολύ. Και θα μπορώ με αυτά που έμαθα να το αποφύγω αυτό.»

Τέλος, κάποιοι από αυτούς θεωρούσαν όσα διδάχτηκαν μέσα από το πρόγραμμα ιδιαίτερα χρήσιμα και για την μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία (2 αναφορές):

«Στη δουλειά. Άμα δουλέψω και ζορίζομαι πολύ ή έχω κάποια θέματα, όπως έχει και ο μπαμπάς κάποιες φορές, να παίρνω αυτές τις ανάσες να αναγνωρίζω το συναίσθημά μου και να ηρεμώ και να συνεχίζω τη δουλειά μου πιο ήρεμα.»

«Υπάρχει κάτι από αυτά που κάναμε, που σου είναι δύσκολο ακόμη να εφαρμόσεις;»

Και σε αυτή την ερώτηση, οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε δύο θεματικούς άξονες ανάλογα με το αν αναφέρθηκαν ή όχι δυσκολίες από την πλευρά των μαθητών. Η πλειοψηφία των μαθητών (16 αναφορές) συμπεριλαμβάνεται στον δεύτερο άξονα, αφού ανέφερε ότι δεν αντιμετώπισε κάποια δυσκολία.

Δεν είναι λίγοι όμως και οι μαθητές που κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έκαναν λόγο για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κατά την εφαρμογή όσων διδάχτηκαν στο πρόγραμμα (9 αναφορές). Οι δυσκολίες αυτές είχαν να κάνουν κυρίως με τον έλεγχο της παρόρμησης (5 αναφορές):

«[...]αν νιώθω ένα πολύ έντονο συναίσθημα μου είναι πολύ δύσκολο ακόμη να το σταματήσω.»

ή τη διαχείριση των πιο έντονων συναισθημάτων, όπως αυτό του θυμού, ενός συναισθήματος που για πολλούς μαθητές θεωρείται δύσκολο (5 αναφορές):

«Λίγο εκείνη την ώρα που σε νευριάζει ο άλλος, να μπορείς να σταματήσεις την συγκεκριμένη στιγμή για να προλάβεις να μην τον χτυπήσεις και να μην τον πεις κάτι κακό. Αυτό είναι λίγο δύσκολο. [...] Τις περισσότερες φορές το καταφέρνω, αλλά όταν είμαι πολύ νευριασμένος και είναι πολύ μεγάλο αυτό που μου έκανε ο άλλος, είναι λίγο δύσκολο να το σταματήσεις.»

«Αν μπορούσες να ζητήσεις/αλλάξεις κάτι σε σχέση με το πρόγραμμα που κάναμε, τι θα ήταν αυτό;»

Ένας βασικός στόχος της αξιολόγησης του προγράμματος από τους μαθητές ήταν να προτείνουν οι ίδιοι τρόπους βελτίωσής του κατά την εφαρμογή του στο μέλλον. Από τους 25 μαθητές, μόνο 11 δεν ανέφεραν καμία επιθυμία για αλλαγή του προγράμματος. Οι δύο θεματικοί άξονες που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων στην τελευταία ερώτηση ήταν οι προτάσεις βελτίωσης σχετικά με το περιεχόμενο και σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του προγράμματος.

Η κυριότερη αλλαγή στο περιεχόμενο του προγράμματος που πρότειναν οι μαθητές αφορά στη διάρκεια της εφαρμογής του. Αρκετοί μαθητές θεώρησαν ότι οι πέντε εβδομάδες στις οποίες διδάχτηκαν το πρόγραμμα ήταν λίγες και πρότειναν είτε την διδασκαλία του καθ' όλη την ακαδημαϊκή χρονιά (7 αναφορές):

«Θα ήθελα να κρατάνε περισσότερες μέρες. Να είναι πιο πολύ ώρα. [...] να είναι από την αρχή της Ε' (Δημοτικού) μέχρι το τέλος της χρονιάς. Και όχι για το μάθημα, επειδή χάνουμε μάθημα και χάνουμε ώρες με τον κύριο, αλλά επειδή έτσι θα μπορούσαμε να μάθουμε περισσότερα που θα μας διευκόλυναν πιο πολύ τη ζωή μας.»

είτε την επανάληψη και επέκτασή του σε έναν δεύτερο κύκλο μαθημάτων την επόμενη σχολική χρονιά (5 αναφορές):

«Θα έπρεπε να κάνουμε περισσότερα μαθήματα. Ίσως να έρθετε και του χρόνου και να μας διδάξετε περισσότερα. [...] επειδή μια επανάληψη θα μα βοηθήσει πιστεύω.»

Παράλληλα, υπήρξαν πολλοί μαθητές που πρότειναν τον εμπλουτισμό του προγράμματος με θέματα τα οποία δεν διδάχτηκαν. Τα θέματα που αναδείχτηκαν αφορούσαν συναισθήματα όπως το άγχος (2 αναφορές), η χαρά (2 αναφορές), ο φόβος (2 αναφορές) και η ντροπή (1 αναφορά):

«Θα ήθελα να κάναμε κι άλλα συναισθήματα. Όπως το άγχος. [...] Επειδή υπάρχουν πολλές φορές στη ζωή μου που αγχώνομαι και δεν ξέρω τρόπους που να το σταματάω αυτό το άγχος. Αυτά που κάναμε με βοηθάνε αρκετές φορές, αλλά όταν είναι πολύ το άγχος και είμαι μπροστά σε πολύ κόσμο είναι ακόμη αρκετά δύσκολο να το ελέγξω.»

αλλά και θέματα σχετικά με τον τρόπο επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και συγκρούσεων μεταξύ συνομηλίκων (1 αναφορά):

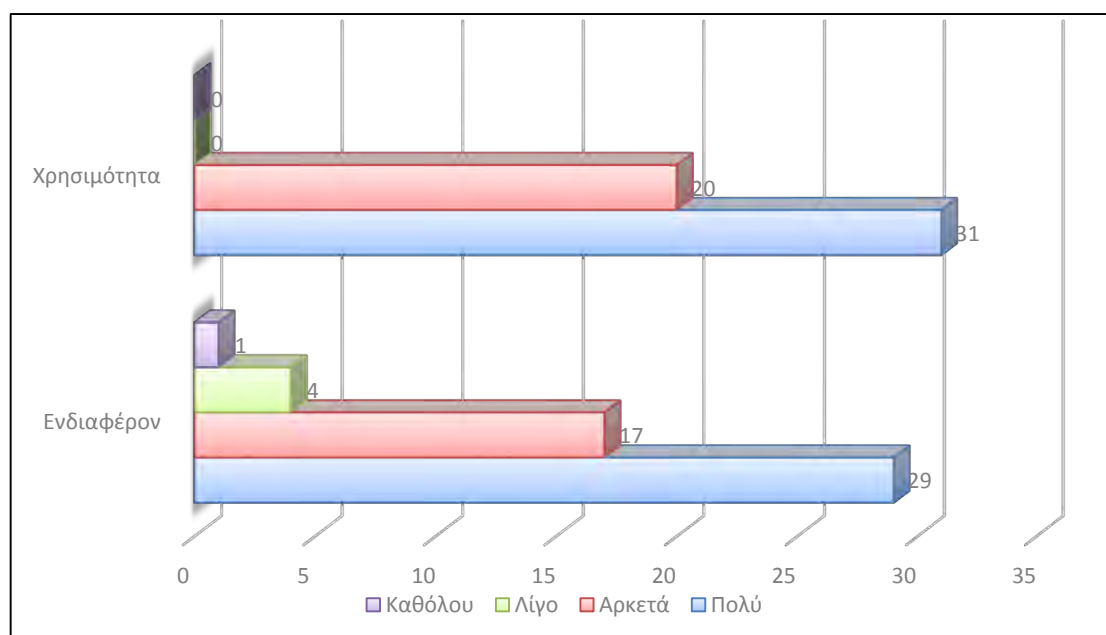
«Θα ήθελα να κάνουμε κάτι για τα προβλήματα στο σχολείο μας. Τεχνικές και βήματα για να λύνουμε τα προβλήματα που δημιουργούνται ανάμεσά μας. Για να μαλώνουμε λιγότερο.»

Ως προς τον θεματικό άξονα του τρόπου διδασκαλίας, κατά τις συνεντεύξεις με τους μαθητές υπήρξε μια μαθήτρια η οποία πρότεινε τον εμπλουτισμό του προγράμματος με περισσότερα παιχνίδια τονίζοντας ότι ο ομαδικός χαρακτήρας τους βοηθά την ανάπτυξη της συνεργασίας:

«Θα 'θελα να είχε πιο πολλά παιχνίδια σε συνεργασία, σε ομάδες. Αυτό μας βοηθάει όλους να συνεργαζόμαστε.»

5.5 Αποτελέσματα αξιολόγησης του προγράμματος από τους μαθητές

Αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης, όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας (n=51) αξιολόγησαν το περιεχόμενο του προγράμματος ως προς τη χρησιμότητα και το ενδιαφέρον του.



Διάγραμμα 7. Κατανομή απόψεων ως προς τη χρησιμότητα και το ενδιαφέρον του προγράμματος

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 7, η πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας χαρακτηρίζει το πρόγραμμα ως «Πολύ χρήσιμο» (Μ.Ο.=1.39, Τ.Α.=.49). Πολλοί μαθητές επίσης θεωρούν ότι το περιεχόμενο του προγράμματος ήταν «Πολύ ενδιαφέρον» (Μ.Ο.=1.55, Τ.Α.=.73), ενώ 4 μαθητές το χαρακτήρισαν ως «Λίγο ενδιαφέρον» και 1 ως «Καθόλου ενδιαφέρον».

Από την επεξεργασία των τριών ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απαντώντας στην ερώτηση *«Αυτά που κάναμε μέσα στην τάξη, με βοήθησαν...»* εντόπισαν έστω και ένα στοιχείο στο οποίο τους βοήθησε το πρόγραμμα. Η πλειοψηφία των μαθητών (48 αναφορές) ανέφερε πως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ήταν σε θέση να κατανοούν και να διαχειρίζονται καλύτερα τα έντονα συναισθήματά τους, ενώ μερικοί από αυτούς εστίασαν στη διαχείριση ενός συγκεκριμένου συναισθήματος (19 αναφορές), το οποίο θεωρούσαν πιο δύσκολο. Άλλες απαντήσεις που δόθηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση στρέφονταν γύρω από ειδικότερα θέματα που διαπραγματευόταν το πρόγραμμα, όπως η αποφυγή εξαγωγής βιαστικών συμπερασμάτων για μια κατάσταση, η μείωση της επιθετικότητας στο σχολείο και η ικανότητα της διαπραγμάτευσης. Οι μαθητές επισήμαναν τα θετικά οφέλη του προγράμματος σε κάθε ένα από τα παραπάνω θέματα. Τέλος, ορισμένοι μαθητές ανέφεραν πώς μέσα από το πρόγραμμα έμαθαν αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης δύσκολων καταστάσεων και καθημερινών προβλημάτων, ενώ υπήρξαν ορισμένες μεμονωμένες αναφορές στην έμμεση βελτίωση σε θέματα σχετικά την ακαδημαϊκή επίδοση, όπως π.χ. στη διατήρηση της συγκέντρωσης.

Από την ανάλυση της ανοιχτής ερώτησης *«Από τις συναντήσεις, μου άρεσαν...»*, η πλειοψηφία των απαντήσεων συγκεντρώνεται γύρω από τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων και ειδικότερα γύρω από τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο, εικόνες, τραγούδια κ.α.) (30 αναφορές), τις ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες (φύλλα εργασίας) (9 αναφορές), τα παιχνίδια (30 αναφορές), καθώς και την αλληλεπίδραση με την εκπαιδεύτρια του προγράμματος (8 αναφορές). Ορισμένοι μαθητές αναφέρονται σε συγκεκριμένα θέματα στα οποία εστίασε το πρόγραμμα και κυρίως στη διδασκαλία του μοντέλου συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης (10 αναφορές), το οποίο αποτελούνταν από τα «στάδια ηρεμίας» και τις «τεχνικές χαλάρωσης».

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ρωτούσε τους μαθητές *«Τι θα ήθελες να ήταν διαφορετικό στο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην τάξη σου;»*. Η πλειοψηφία των μαθητών που αξιολόγησαν το πρόγραμμα αμέσως μετά τη λήξη του, είτε δεν αναφέρουν καμία πρόταση για τη βελτίωση του προγράμματος είτε δηλώνουν πως είναι ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας του και δεν θα επιθυμούσαν να αλλάξει κάτι (10 αναφορές). Κάποιοι μαθητές της πειραματική ομάδας προτείνουν αλλαγές που αφορούν τον εμπλουτισμό του προγράμματος με περισσότερες δραστηριότητες και επιπλέον θέματα προς επεξεργασία (9 αναφορές), ενώ εστιάζουν και στη διάρκεια εφαρμογής του, προτείνοντας είτε την προσθήκη περισσότερων μαθημάτων είτε την επανάληψη/συνέχισή του την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά (14 αναφορές).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η προσαρμογή στα ελληνικά ενός μέρους (9 μαθημάτων) του προγράμματος κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής Βήμα-Βήμα και η εφαρμογή του στη σχολική τάξη, ώστε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά του στους μαθητές Ε Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, στόχος ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης του προγράμματος σε πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς και στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτούς. Τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σε άλλες χώρες υποδεικνύουν πως το Βήμα-Βήμα είναι ένα εύκολα εφαρμόσιμο και πολλά υποσχόμενο πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (SEL program) (Edwards et al., 2005. Frey, et al., 2005. Hart et al., 2009. Holsen et al., 2008. Low, Cook, Smolkowski & Buntain-Ricklefs, 2015).

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το αν, μετά από την εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις της πειραματικής ομάδας, θα αλλάξουν σημαντικά οι τέσσερις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Ερώτημα 1). Τα αποτελέσματα υπέδειξαν πως μετά την εφαρμογή των 9 μαθημάτων του προγράμματος Βήμα-Βήμα υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις υπό εξέταση πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ενδοπροσωπικές ικανότητες, διαπροσωπικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης άγχους, ικανότητα προσαρμογής και γενικός δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης) των μαθητών που το παρακολούθησαν. Αντίστοιχες έρευνες (βλ. Ενότητα 2.2) παρουσιάζουν αρκετά μεγάλη ασυμφωνία σχετικά με την επίδραση των προγραμμάτων κοινωνικο-γνωστικής αγωγής στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμφωνούν με τις έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα αυτά αυξάνουν την Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών (Di Fabio & Kenny, 2011. Emmerling & Goleman, 2003).

Μια πιθανή εξήγηση της θετικής επίδρασης του προγράμματος Βήμα-Βήμα στις δεξιότητες που δομούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σχετίζεται με το είδος των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν. Κεντρικό άξονα του προγράμματος αποτέλεσε η διδασκαλία ενός μοντέλου συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης, καθώς και τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων, στοιχεία τα οποία ίσως δικαιολογούν την βελτίωση της ικανότητας διαχείρισης άγχους και της ικανότητας προσαρμογής των μαθητών. Παράλληλα, τόσο στα εισαγωγικά μαθήματα, όσο και στα μαθήματα που εστίαζαν σε συγκεκριμένα συναισθήματα, οι μαθητές εξασκήθηκαν σε βασικές ενδοπροσωπικές ικανότητες, όπως η διαπραγμάτευση (χρήση σωστής μη λεκτικής επικοινωνίας κ.α.). Μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων διδάχτηκαν την αξία των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, και συμμετείχαν σε δραστηριότητες που είχαν ως σκοπό να αναδείξουν τα διάφορα και διαφορετικά συναισθήματα που μπορεί να βιώνει κάθε άνθρωπος σε μια δεδομένη κατάσταση. Τέλος, με τη χρήση κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού και δημιουργικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τα «ίχνη» των συναισθημάτων στο σώμα, το πρόσωπο και τη συμπεριφορά του ατόμου. Έτσι, εξασκήθηκαν στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων.

Η υπόθεση ότι, μετά από την παρέμβαση, οι γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας θα αλλάξουν σημαντικά σε σύγκριση με αυτές των μαθητών της ομάδας ελέγχου (Υπόθεση 1) επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που μελέτησαν το πρόγραμμα Βήμα-Βήμα, ενισχύοντας τους ισχυρισμούς για την αποτελεσματικότητά του (Brown, Jimerson, Dowdy, Gonzalez & Stewart, 2012. Sprague et al., 2001).

Εν μέρει, η θετική βελτίωση των μαθητών στην επίλυση υποθετικών προβλημάτων οφείλεται πιθανώς στο είδος των δραστηριοτήτων που αξιοποιεί το πρόγραμμα Βήμα-Βήμα, οι οποίες αφορούν την επίλυση συγκρούσεων και την προαγωγή της ικανότητας διαπραγμάτευσης. Ορισμένες δραστηριότητες ενθάρρυναν τους μαθητές να συζητήσουν σε ομάδες την καλύτερη λύση σε κάποιο πρόβλημα και στη συνέχεια να την παρουσιάσουν μέσα από παιχνίδια ρόλων, ενώ σε άλλες καλούνταν να παρουσιάσουν μέσω της μεθόδου του καταγισμού ιδεών και να επιλέξουν την καλύτερη λύση σε μια προβληματική κατάσταση που παρουσιαζόταν μέσα από κάποιο βίντεο. Σε κάθε περίπτωση, η βελτίωση των συγκεκριμένων

γνώσεων και υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος υποδηλώνει πως τα παιδιά έμαθαν πολλές από τις έννοιες που διδάχτηκαν (Feshbach, Feshbach, Fauvre, & Ballard-Cambell, 1984 όπως αναφέρεται στο McMahon, Washburn, Felix, Yakin, & Childgrey 2000).

Οι παραπάνω θετικές αλλαγές στις δεξιότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας δεν διέφυγαν της προσοχής των εκπαιδευτικών τους. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν εν μέρει την υπόθεση της έρευνας ότι, μετά από την παρέμβαση, οι αναφορές των εκπαιδευτικών των μαθητών της πειραματικής ομάδας θα είναι σημαντικά θετικότερες σε σύγκριση με τις αναφορές των εκπαιδευτικών της ομάδας ελέγχου αναφορικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών (Υπόθεση 2). Οι αναφορές των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας, κατά την αξιολόγηση μετά την παρέμβαση σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ήταν σημαντικά υψηλότερες, και συγκεκριμένα στην ικανότητα ενσυναίσθησης, στην ικανότητα αυτό-ρύθμισης των συναισθημάτων τους, στην κοινωνική προσαρμογή τους και στη γενικότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά τους. Επιπλέον, τα ευρήματα συμφωνούν πλήρως με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Boyle & Hasslet-Walker, 2008. Correia & Marques-Pinto, 2016. Lynch et al., 2004. Rimm-Kaufman & Chiu, 2007. Taub, 2001), οι οποίες όμως, στην πελιοψηφία τους, εφάρμοσαν μεγαλύτερης διάρκειας προγράμματα, σε αντίθεση με το μικρής διάρκειας πρόγραμμα της παρούσας έρευνας.

Ωστόσο, οι αναλύσεις έδειξαν πως και οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου εντόπισαν σημαντική βελτίωση των μαθητών τους στην ικανότητα της ενσυναίσθησης και στην θετική κοινωνική συμπεριφορά τους, κάτι που έρχεται σε ασυμφωνία με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Frey, et al., 2005). Μάλιστα, το συγκεκριμένο εύρημα απορρίπτει τις Υποθέσεις 2α και 2δ, οι οποίες υποθέτουν την βελτίωση μόνο της πειραματικής ομάδας στις προαναφερόμενες ικανότητες αντίστοιχα. Μια πιθανή εξήγηση αυτού του ευρήματος δίνεται από τους Coie, et al. (1999), οι οποίοι τονίζουν ότι, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να απαντούν στα διάφορα ερωτηματολόγια που αφορούν τους μαθητές τους με έναν εντελώς ιδιοσυγκρασιακό και συγκυριακό τρόπο, καθιστώντας δύσκολη τη σύγκριση των αξιολογήσεων τους κατά τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Έτσι λοιπόν, η αλλαγή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ανάμεσα στις δύο μετρήσεις, χωρίς να έχει μεσολαβήσει κάποια σκόπιμη παρέμβαση-εκπαίδευση των μαθητών, θα μπορούσε να οφείλεται σε κάποιον

τυχαίο και υποκειμενικό παράγοντα. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο εύρημα δεν μπορεί να ερμηνευτεί με ασφάλεια, χωρίς να υποπέσουμε στον κίνδυνο εξαγωγής αυθαίρετων συμπερασμάτων, καθώς η απουσία περιγραφικών δεδομένων που θα βοηθούσαν στην ερμηνεία του είναι ένα από τα βασικότερα μειονεκτήματα των ποσοτικών μετρήσεων. Ως εκ τούτου, μόνο η συλλογή συμπληρωματικών ποιοτικών δεδομένων και από τους εκπαιδευτικούς θα καθιστούσε δυνατή την σωστή επεξήγηση τους.

Οι αναλύσεις που έγιναν προκειμένου να βρεθεί σε ποιο βαθμό το φύλο των μαθητών συνδέεται με τις επιδόσεις τους α) στις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους (σενάρια), β) σε πλευρές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους και γ) στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες τους (αξιολόγηση εκπαιδευτικών) πριν την παρέμβαση (Ερώτημα 2) δεν έδειξαν κάποια διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ως προς αυτόν τον παράγοντα. Αντίθετα, στο ερώτημα, σε ποιο βαθμό το φύλο συνδέεται με ενδεχόμενες αλλαγές των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις παραπάνω μεταβλητές μετά την παρέμβαση (Ερώτημα 3), τα αποτελέσματα αποκάλυψαν μεγαλύτερη βελτίωση των αγοριών έναντι των κοριτσιών στη μεταβλητή των διαπροσωπικών δεξιοτήτων (πτυχή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης). Τα αποτελέσματα αυτά σε γενικές γραμμές συμφωνούν με τα ευρήματα ερευνών που εντοπίζουν ίδια επίδραση των προγραμμάτων τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια (Correia & Marques-Pinto, 2016), καθώς επίσης και με έρευνες που δείχνουν ότι τα αγόρια τείνουν να βελτιώνονται περισσότερο σε κάποια πτυχή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013). Σύμφωνα με τους Garaigordobil και Peña-Sarrionandia (2015), το γεγονός ότι τα αγόρια καταφέρνουν να βελτιώσουν περισσότερο τις διαπροσωπικές δεξιότητές τους μέσα από την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος, οφείλεται στο χαμηλότερο επίπεδο από το οποίο εκκινούν πριν την παρέμβαση, παρέχοντάς τους μεγαλύτερο πεδίο βελτίωσης.

Τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται στον βαθμό σύνδεσης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας με τις επιδόσεις των α) στις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους (σενάρια), β) σε πλευρές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους και γ) στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες τους (αξιολόγηση εκπαιδευτικών) πριν την παρέμβαση (Ερώτημα 4), αλλά και στις ενδεχόμενες αλλαγές των μαθητών της πειραματικής

ομάδας στις παραπάνω μεταβλητές μετά την παρέμβαση (Ερώτημα 5). Οι αναλύσεις δεν εντόπισαν κάποια επίδραση του παράγοντα αυτού ούτε σε κάποια από τις υπό εξέταση μεταβλητές, αλλά ούτε και στην επίδραση του προγράμματος σε αυτές. Τα ευρήματα άλλων ερευνών σε αυτόν τον τομέα σε κάποιες περιπτώσεις συνηγορούν (Correia & Marques-Pinto, 2016. Jones et al., 2011. Raimundo et al., 2013), ενώ σε άλλες έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα μας (Correia & Marques-Pinto, 2016. Rimm-Kaufman & Chiu, 2007). Ίσως, το μικρό δείγμα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με την τριμερή κατηγοριοποίησή του σύμφωνα με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων (υψηλό, μέτριο, χαμηλό), να μην επιτρέπουν την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων.

Επιπροσθέτως, οι αναλύσεις επαλήθευσαν πλήρως την υπόθεση πως, οι τέσσερις επιμέρους μεταβλητές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης θα συσχετίζονται σημαντικά τόσο μεταξύ τους (Υπόθεση 3α) όσο και με τον συνολικό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Υπόθεση 3β), κάτι που συμφωνεί με τα ευρήματα των Dawda και Hart (2000) και των Windingstad et al. (2011). Η υπόθεση ότι θα υπάρξει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους και στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών (Υπόθεση 4), επαληθεύτηκε εν μέρει, αφού δεν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους και σε όλες τις πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των μαθητών. Συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να αξιολογούν ως πιο προσαρμοστικούς στις αλλαγές του περιβάλλοντος, τους μαθητές με πιο ανεπτυγμένες διαπροσωπικές δεξιότητες. Επαληθεύοντας άλλες έρευνες βρέθηκε πως, η ενδυνάμωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης και η βελτίωση της συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης των παιδιών μετά την παρέμβαση, συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της ικανότητας κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους (Dawda & Hart, 2000. Mavroveli et al., 2008).

Παρομοίως, η υπόθεση ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών θα σχετίζεται σημαντικά με την ικανότητα ενσυναίσθησης που τους αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί (Υπόθεση 5) επαληθεύεται εν μέρει, καθώς η μοναδική συσχέτιση που βρέθηκε υποδεικνύει πως, τα παιδιά που θεωρούν ότι διαθέτουν υψηλές διαπροσωπικές δεξιότητες και υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη τείνουν να

χαρακτηρίζονται ως άτομα με υψηλή ικανότητα ενσυναίσθησης από τους εκπαιδευτικούς τους. Παρότι το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με τα συμπεράσματα των Mayer και Salovey (1995), εν τούτοις, μετά την παρέμβαση, οι παραπάνω σχέσεις φαίνονται περισσότερο αποδυναμωμένες.

Το παραπάνω θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί από το ότι οι μαθητές, οι οποίοι παρακολούθησαν μέρος του προγράμματος και κλήθηκαν να αυτό-αξιολογηθούν, ενδέχεται να ένιωθαν πιο σίγουροι για τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητές τους, βαθμολογώντας υψηλά τον εαυτό τους μετά την παρέμβαση. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να βαθμολόγησαν τους μαθητές τους με έναν εντελώς υποκειμενικό τρόπο. Οι Grossman, et al. 1997 (όπως αναφέρεται στο Frey et al., 2000) εικάζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην αντιλαμβάνονται τις μικρές ατομικές αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών τους, παρατηρώντας τους μέσα στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης. Η ασυμφωνία ανάμεσα στις αξιολογήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών τους και στις αυτό-αναφορές των παιδιών, αποτελούν ένα πιθανό εμπόδιο για τους ερευνητές, αφού, σύμφωνα με τους Frey, Hirschstein και Guzzo, (2000), τα οφέλη ενός προγράμματος προαγωγής κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων δεν είναι πάντοτε εμφανή. Έτσι λοιπόν και στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί προσδοκώντας σημαντικότερη και εμφανέστερη βελτίωση των μαθητών τους στις δεξιότητες αυτές να άσκησαν αυστηρότερα κριτήρια κατά την αξιολόγησή τους.

Τόσο πριν όσο και μετά από την παρέμβαση βρέθηκε ότι, η πεποίθηση των μαθητών ότι διαθέτουν την ικανότητα να ρυθμίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα συναισθήματά τους, συνδέεται σε οριακά σημαντικό βαθμό με την πιθανότητα να χαρακτηριστούν ως άτομα με θετική κοινωνική συμπεριφορά από τους εκπαιδευτικούς τους. Έτσι, επαληθεύεται η υπόθεση ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (εκτιμήσεις εκπαιδευτικών) και την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους σύμφωνα με τις αυτό-αναφορές τους (Υπόθεση 6α), δεδομένο που συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Boyle & Hassett-Walker, 2008).

Αντίθετα, η υπόθεση ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (εκτιμήσεις εκπαιδευτικών) και την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους (Υπόθεση 6β) επαληθεύεται ικανοποιητικά, επιβεβαιώνοντας πώς οι

εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να εντοπίζουν την θετική κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών που οι ίδιοι αξιολογούν ως ικανούς να ρυθμίζουν ικανοποιητικά τα συναισθήματά τους (Boyle & Hassett-Walker, 2008). Έτσι, οι μαθητές που δυσκολεύονται να ελέγξουν τις συναισθηματικές εντάσεις τους και αντιδρούν με παρορμητικό τρόπο, παρουσιάζουν κοινωνικές συμπεριφορές που δεν αξιολογούνται θετικά από το ευρύτερο περιβάλλον τους (εκπαιδευτικοί, γονείς, συνομήλικοι).

Παρόμοια, η υπόθεση ύπαρξης σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και στην κοινωνική προσαρμογή τους, όπως αυτή προκύπτει από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους (Υπόθεση 7α) επαληθεύεται πλήρως τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Αντίθετα, η υπόθεση ότι θα βρεθεί παρόμοια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις γνώσεις και τις υποθετικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και στην κοινωνική προσαρμογή που προκύπτει μέσα από τις αυτό-αξιολογήσεις τους (Υπόθεση 7β), επαληθεύτηκε μόνο για τα δεδομένα μετά την παρέμβαση, εύρημα που υποδεικνύει την ενίσχυση αυτής της συσχέτισης ως αποτέλεσμα της παρέμβασης. Πάντως, η επιβεβαίωση και των δύο αυτών υποθέσεων συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Domitrovich et al., 2007) και επαληθεύει την πεποίθηση των Battistich, Solomon, Watson, Solomon και Schaps (1989) πως η εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες οδηγεί στη βελτίωση τόσο των υποθετικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, όσο και στην αύξηση της κοινωνικής προσαρμοστικότητάς τους.

Ένα γενικό συμπέρασμα των παραπάνω ευρημάτων που αφορούν τις σχέσεις των υπό εξέταση μεταβλητών, είναι πως, η παρούσα έρευνα ανέδειξε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, καθώς, όπως φάνηκε, οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που απαντήθηκαν από τους μαθητές ενδυναμώθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση. Το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκαν παρόμοια ευρήματα ανάμεσα στις μεταβλητές της αυτό-αξιολόγησης και της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς εξηγείται αν λάβουμε υπόψη τη μικρή διάρκεια του προγράμματος, αλλά και το σύντομο χρονικό διάστημα ανάμεσα στις δύο μετρήσεις. Με άλλα λόγια, μια σκοπιά από την οποία θα μπορούσε να ερμηνευτεί το παραπάνω αποτέλεσμα έχει να κάνει με το ότι, ο παρών ερευνητικός σχεδιασμός δεν παρείχε το κατάλληλο χρονικό διάστημα στο οποίο, οι αντιλαμβανόμενες από τους μαθητές εσωτερικές αλλαγές θα μπορούσαν να μεταφραστούν σε πράξεις, αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς τους.

Ως προς την επαναληπτική μέτρηση που έγινε ένα μήνα μετά, η επίδραση του προγράμματος στους μαθητές φαίνεται να διατηρήθηκε και ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Σύμφωνα με τα δεδομένα της επαναληπτικής μέτρησης (συνεντεύξεις), οι μαθητές θυμούνταν ένα μεγάλο μέρος του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας του προγράμματος, ενώ όπως φάνηκε, αυτό που ανακαλούσαν στη μνήμη τους πιο συχνά ήταν και αυτό που τους έκανε περισσότερη εντύπωση ή αυτό το οποίο θεωρούσαν πιο σημαντικό. Έτσι, η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρει το μοντέλο συναισθηματικής ρύθμισης που διδάχτηκε ή τη διαχείριση κάποιου συγκεκριμένου συναισθήματος (κυρίως του θυμού).

Τα δεδομένα που αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων αποκαλύπτουν πληροφορίες για τις εσωτερικές διεργασίες που συντελέστηκαν στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Έτσι, έχοντας μεσολαβήσει ένα διάστημα στο οποίο είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις και ικανότητές τους, μέσα από τις συνεντεύξεις αναφέρονται εκτενέστερα στη σταδιακή βελτίωση και στα οφέλη που αποκόμισαν από το πρόγραμμα, τόσο ως άτομα αλλά και ως τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές ανέφεραν θετική αλλαγή ως προς τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητές τους (π.χ. ρύθμιση συναισθημάτων, διαπραγμάτευση, αναγνώριση συναισθημάτων στους ίδιους και στους άλλους κ.α.), τις κοινωνικο-συναισθηματικές γνώσεις τους (π.χ. επίλυση προβλημάτων, σκέψη συνεπειών κ.α.), αλλά και στις στάσεις και τις αντιλήψεις γύρω από κοινωνικο-συναισθηματικά θέματα (π.χ. ανάγκη επίδειξης ενσυναίσθησης, ύπαρξη διαφορετικών οπτικών γωνιών κ.α.).

Οι συμπεριφορικές αλλαγές που περιγράφει η πλειοψηφία των μαθητών για τους ίδιους και για τους συμμαθητές τους, ενισχύουν τα ποσοτικά δεδομένα που αναδείχθηκαν από τις αυτό-αναφορές τους μετά την παρέμβαση, αν και οι αναφορές αυτές είναι υποκειμενικές. Συγκεκριμένα, πολλοί μαθητές ανέφεραν πώς μετά την παρέμβαση είχαν βελτιωθεί σημαντικά ως προς την ικανότητά να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, ενώ παράλληλα είχαν καλύτερη επικοινωνία των συναισθημάτων τους. Αποτέλεσμα αυτής της αλλαγής αναφέρθηκε πως ήταν η μείωση των συγκρούσεων, η καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους, η βελτίωση των σχέσεων και του γενικότερου κλίματος της τάξης, ενώ πολλοί μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσε πιο πολύ πλέον η τάξη τους. Τα παραπάνω υποστηρίζουν την υπόθεση των Linares et al. (2005), οι οποίοι θεωρούν ότι η ατομική αλλαγή που επιτυγχάνεται μέσα από τέτοια προγράμματα είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αλλαγή στο επίπεδο της τάξης.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό μέρος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η αξιολόγηση των μαθημάτων της παρέμβασης από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, δεδομένου ότι το πρόγραμμα Βήμα-Βήμα δεν είχε εφαρμοστεί ξανά στο παρελθόν στη χώρα μας. Παρά το γεγονός ότι διδάχτηκε μόνο ένα μέρος του προγράμματος με μικρή διάρκεια, τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του ανέδειξαν την αποδοχή και επιδοκιμασία του από την πλειοψηφία των μαθητών, με τους περισσότερους από αυτούς να επισημαίνουν τα θετικά του στοιχεία ως προς το περιεχόμενο των μαθημάτων, αλλά και ως προς τις τεχνικές διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και της επαναληπτικής μέτρησης (follow up) έδειξαν ότι οι τεχνικές και το υλικό του προγράμματος φαίνεται ότι είχαν θετικό αντίκτυπο στα παιδιά και ότι αποτέλεσαν έναν ευχάριστο, βιωματικό, και ταυτόχρονα αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Feshbach, 1989, Novaco, 1975, Shure & Spivack, 1982).

Επιπλέον, η αξιολόγηση του προγράμματος ανέδειξε τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τη χρησιμότητα του προγράμματος τόσο στην καθημερινή όσο και στη σχολική ζωή τους. Οι περισσότεροι από αυτούς αναφέρθηκαν στις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες που ανέπτυξαν μέσα από την παρακολούθηση του προγράμματος και επισήμαναν τα οφέλη που αποκόμισαν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Οι αναφορές αυτές ενισχύονται κατά την επαναληπτική μέτρηση από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τη μελλοντική χρησιμότητα των ικανοτήτων αυτών, τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο (φοίτηση σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες), όσο και σε διαπροσωπικό (φιλίες) και σε εργασιακό επίπεδο.

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε ότι, τόσο κατά την αξιολόγηση του προγράμματος όσο και κατά την επαναληπτική μέτρηση, αρκετοί μαθητές έκριναν αρνητικά τη μικρή διάρκεια του προγράμματος και τόνισαν την επιθυμία τους να συμμετέχουν στο πρόγραμμα περισσότερες ώρες ή ημέρες την εβδομάδα, καθώς και να συμμετέχουν σε παρόμοιο πρόγραμμα την επόμενη σχολική χρονιά.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το σημαντικότερο εύρημα της έρευνας είναι τα σημαντικά οφέλη που εντοπίστηκαν από την εφαρμογή ενός μικρού μέρους του προγράμματος Βήμα-Βήμα σε διάφορες μεταβλητές, χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές δεδομένων. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη συμβολή αυτής της μελέτης στην επιστήμη της εκπαίδευσης, για την ενίσχυση των

γνώσεων μας πάνω σε έναν βασικό, αλλά μη καθιερωμένο στη χώρα μας ρόλο της εκπαίδευσης, την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, ένας περιορισμός της έρευνας αφορά κυρίως στη φύση του ημι-πειραματικού σχεδιασμού, ο οποίος επιδρά στην διαδικασία της δειγματοληψίας αφού οι συμμετέχοντες δεν κατανέμονται τυχαία στις δύο ομάδες της έρευνας (πειραματική και ελέγχου).

Ένα ακόμη μειονέκτημα εντοπίζεται στο μικρό δείγμα της έρευνας, το οποίο μειώνει τη βεβαιότητα και τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Flay et al. 2005 (όπως αναφέρεται στο Rimm-Kaufman & Chiu, 2007), οι πρώτες έρευνες που αφορούν στην εφαρμογή ενός προγράμματος είναι συνήθως μικρής κλίμακας ημι-πειραματικές έρευνες. Στη συνέχεια, τις έρευνες αυτές διαδέχονται μεγαλύτερης κλίμακας έρευνες, εφαρμοσμένες σε πραγματικές συνθήκες, τα δεδομένα των οποίων έχουν μεγαλύτερη γενικευσιμότητα. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση του προγράμματος Βήμα-Βήμα στην Ελλάδα. Ως εκ τούτου, ο σκοπός που εξυπηρετεί περιορίζεται σε μια πρώτη δοκιμή της αποτελεσματικότητας του προγράμματος και επομένως οι υποθέσεις, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και τα ευρήματα της καθορίζονται από συγκεκριμένες συνθήκες και αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα πληθυσμού. Με άλλα λόγια, το κύριο ερώτημα το οποίο απαντάται είναι αν, το πρόγραμμα Βήμα-Βήμα θα μπορούσε να έχει θετική επίδραση στα παιδιά σχολικής ηλικίας της χώρας μας τα οποία θα το παρακολουθήσουν. Η απάντηση είναι θετική.

Επιπλέον, δεν είναι ξεκάθαρο, αν τα αποτελέσματα, που υποδεικνύουν την βελτίωση των γνώσεων και των υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, είναι αντικειμενικά, αφού δεν συλλέχθηκαν αντικειμενικά δεδομένα σχετικά με τη συμπεριφορά τους (π.χ. μέσω παρατήρησης). Τα δεδομένα αυτά είτε προέρχονται από τις αναφορές των ίδιων των μαθητών (ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις) είτε από τους εκπαιδευτικούς τους είναι πιθανό να αντανakλούν την προσδοκώμενη επίδραση του προγράμματος. Αυτό δεν υποτιμά σε καμία περίπτωση την αξία των ευρημάτων της έρευνας, καθώς αυτά αποτελούν ένα σημαντικό πρώτο

βήμα στην αξιολόγηση του προγράμματος. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα θα πρέπει να διαβάζονται έχοντας υπόψη τον προαναφερόμενο περιορισμό, ενώ κάποια αντίστοιχη μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει και πιο αντικειμενικές μετρήσεις προκειμένου να τον ελέγξει.

Ένα σημαντικό μειονέκτημα αφορά στο ερωτηματολόγιο Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) από το οποίο προέκυψαν οι μεταβλητές της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής αυτό-ρύθμισης του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών και είναι ένα μη σταθμισμένο στην Ελλάδα ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, ενώ το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά (back translation), δεν επιχειρήθηκε η μελέτη και αντιστοιχία της παραγοντικής δομής του με το αντίστοιχο ξενόγλωσσο. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα που προκύπτουν για τις δύο μεταβλητές του ερωτηματολογίου δεν μπορούν να θεωρηθούν πλήρως αξιόπιστα.

Τέλος, ένας παράγοντας που δεν μπορεί να ελεγχθεί κατά τον πειραματικό σχεδιασμό στην εκπαιδευτική έρευνα είναι η παρακολούθηση όλου του προγράμματος από όλους τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, ορισμένα μέλη της ομάδας παρέμβασης είναι πιθανό να μην παρακολούθησαν κάποιες συναντήσεις. Προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση αυτού του παράγοντα στα αποτελέσματα, η δομή των μαθημάτων που επιλέχθηκαν να διδαχτούν ήταν τέτοια που επέτρεπε την επανάληψη των βασικών εννοιών-τεχνικών σε κάθε μάθημα. Ωστόσο, θεωρείται πιθανό, οι απαντήσεις των μαθητών σε κάποιες από τις μεταβλητές μετά την παρέμβαση να έχει επηρεαστεί από την απουσία τους κατά τη διδασκαλία μιας ή περισσότερων δεξιοτήτων.

Παρότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν επιδέχονται ασφαλή γενίκευση, τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν μέχρι και ένα μήνα μετά το πέρας του προγράμματος απαιτούν τη διεξαγωγή ερευνών στο μέλλον με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Κλείνοντας, θεωρούμε σημαντικό, τα ευρήματα της έρευνας να ιδωθούν ως μέρος μιας ευρύτερης αναζήτησης ποιοτικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής τα οποία θα υπόσχονται αποτελεσματικότητα και τα οποία θα έχουν εφαρμοσιμότητα στην Ελλάδα. Η συγκεκριμένη αναζήτηση είναι καίριας σημασίας για την προαγωγή της πρόληψης και την εγκαθίδρυση ενός πιο ενεργού και πρακτικού ρόλου για τη σχολική ψυχολογία στα ελληνικά σχολεία.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στη χώρα μας, προκειμένου να καταστεί δυνατή η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο και ειδικότερα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απαραίτητη προϋπόθεση είναι αρχικά, η συνειδητοποίηση της αξίας τέτοιων προγραμμάτων και έπειτα η χάραξη μια ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα εναρμονίσει την ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση. Οποιαδήποτε προσπάθεια γίνεται προς αυτή την κατεύθυνση, πρέπει να βασίζεται σε επιστημονικά ευρήματα που προκύπτουν από την πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών από καταρτισμένους επιστήμονες. Οι έρευνες που διενεργούνται στα πλαίσια των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν μια καλή βάση δεδομένων για την εξεύρεση, δημιουργία και αξιολόγηση τέτοιων προγραμμάτων.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος Βήμα-Βήμα στην χώρα μας, μια μελλοντική ερευνητική κατεύθυνση θα μπορούσε να αφορά στην εφαρμογή ολόκληρου του προγράμματος σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, αλλά και σε μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος.

Παράλληλα, προκειμένου να ενισχυθεί η επιτυχημένη υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων κρίνεται απαραίτητη η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία αλλά και η εκπαίδευσή τους πάνω στις βασικές αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν τα ευρήματα από την εφαρμογή του προγράμματος Βήμα-Βήμα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα λάμβαναν την απαραίτητη υποστήριξη από τους ερευνητές, ενώ θα μπορούσε ταυτόχρονα να διερευνηθεί η επίδραση του προγράμματος και στους ίδιους.

Εξίσου ενδιαφέρον θα ήταν επίσης να εξεταστούν δεδομένα διαφορετικής φύσης και προέλευσης. Μια ερευνητική προσέγγιση θα μπορούσε να συνδυάζει τη χρήση τεστ ικανοτήτων και ερωτηματολογίων αυτό-αναφορών των μαθητών, αλλά και την αξιολόγηση όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους γονείς των μαθητών. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να ενταχθούν και πιο «αντικειμενικές» μέθοδοι αξιολόγησης, όπως η παρατήρηση από εξωτερικούς παρατηρητές.

Ένας άλλος χρήσιμος προσανατολισμός θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει την εξέταση της επίδρασης των ατομικών διαφορών, όπως η εθνικότητα, η ακαδημαϊκή επίδοση ή στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών στις επιδράσεις της

παρέμβασης. Τέλος, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει την διερεύνηση των επιδράσεων του προγράμματος Βήμα-Βήμα σε άλλες ομάδες κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ή ακόμη και τη σύγκρισή του με κάποιο άλλο από τα ήδη υπάρχοντα αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης στη χώρα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alvarez, M., & Anderson-Ketchmark, C. (2009). Review of an evidence-based school social work intervention: Second Step. *Children and Schools*, 31, 247-250.

Ανδρέου, Ε., Γκουλέτσα, Μ., & Μπανάκα, Μ. (2007). Συναισθηματική Νοημοσύνη, ενδοπροσωπικός/εξωπροσωπικός έλεγχος και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών/-τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Κανάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), Συνέδριο: *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 922-927). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199 – 207. doi: 10.1007/s10643-007-0165-8

Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569–586.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown, NJ: General.

Barkley, R. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11, 1–29. doi: 1040-7308/01/ 0300-0001\$19.50/0

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *The BarOn Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multi-Health Systems Inc. Ανάκτηση από <https://ecom.mhs.com/>

Battistich, V., Schaps, E. & Wilson, N. (2004) Effects of an elementary school intervention on students' 'connectedness' to school and social adjustment during middle school, *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243–262.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J., & Schaps, E. (1989). Effects of an Elementary School Program to Enhance Prosocial Behavior on Children's Cognitive Social Problem-Solving Skills and Strategies. *Journal of applied developmental psychology*, 10, 147-169.

Beelmann, A., Pfingsten, U., & Losel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 260-271. doi: 10.1207/s15374424jccp2303_4

Bennett, D. B. (1984). Evaluating Environmental Education in School. Unesco-UNEP International Environmental Education Programme, Environmental Education Series 12: Division of Science, Technical and Environmental Education.

- Boden, M., & Berenbaum, H. (2007). Emotional awareness, gender and suspiciousness. *Cognition and Emotion*, 21(2), 268-280. doi: 10.1080/02699930600593412
- Boyle, H., & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing Overt and Relational Aggression among Young Children: The Results from a Two-Year Outcome Evaluation. *Journal of School Violence*, 7(1), 115-130. doi: 10.1300/J202v07n01_03
- Brown, J. A., Jimerson, S. R., Dowdy, E., Gonzalez, V., & Stewart, K. (2012). Assessing the effects of school-wide Second Step implementation in a predominately English language learner, low SES, Latino sample. *Psychology in the Schools*, 49(9), 864-875. doi: 10.1002/pits.21639
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: Guilford.
- Camodec, M., Goossens, F., Schuengel, C., & Terwogt, M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior*, 29(2), 116-127.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883-892. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- Cherniss, C., Roche, C., & Barbarasch, B. (2015). Emotional Intelligence. Στο Friedman, H. S. (Επιμ.), *Encyclopedia of Mental Health* (2η ed.). (2016). Oxford: Academic Press.
- Coie, J. D., Cillessen, A. H. N., Dodge, K. A., Hubbard, J. A., Schwartz, D., Lemerise, E. A., & Bateman, H. (1999). It takes two to fight: A test of relational factors and a method for assessing aggressive dyads. *Developmental Psychology*, 35(5), doi: 1179-1188. 0012-1649/99/\$3.00
- Coffey, E., Berenbaum, H., & Kerns, J. G. (2003). The dimensions of emotional intelligence, alexithymia, and mood awareness: Associations with personality and performance on an emotional stroop task. *Cognition and Emotion*, 17(4), 671-679. doi: 10.1080/02699930302304
- CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Ανάκτηση από <https://casel.org/>
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Β' Τόμος). (Μ. Σολμαν, Μτφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. doi: 0009-3920/2004/7502-0002

Committee for Children. (2004). *Knowledge assessment for Second Step: A violence prevention curriculum*. Seattle, WA.

Committee for Children. (2008). Second Step Middle School Complete Review of Research. Ανάκτηση από <http://www.secondstep.org/>

Cooke, M. B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of "Second Step" on elementary school students' prosocial and aggressive behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 93-115. doi: 0278-095X/07/0300-0093/1

Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). "Giant Leap 1": A Social and Emotional Learning program's effects on the transition to first grade. *Children and Youth Services Review*, 61, 61-68. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.12.002

Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812

Denham, S. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It?. *Early Education and Development*, 17(1), doi: 57-89. 10.1207/s15566935eed1701_4

Denham, S., & Burton, R. (2003). *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152. doi: 0009-3920/90/6104-001001.00

Δερμιτζάκη, Ε. Ε. (2017). *Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν. Ανάπτυξη της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of Career Assessment* 19(1), 21-34. doi: 10.1177/1069072710382530

Di Perna, J. C., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), 293-297.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool

"PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91. doi: 10.1007/s10935-007-0081-0

Dulewicz, V., & Higgs, M. (2000). Emotional Intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341-372. doi: 10.1108/02683940010330993

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Edwards, D., Hunt, M. H., Meyers, J., Grogg, K. R., & Jarrett, O. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 26(5), 401–418. doi: 10.1007/s10935-005-0002-z

Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I., Murphy, B., & Shepard, S. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early childhood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 235–260.

Eisenberg, N., Fabes, R., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418–1483. doi: 0009-3920/93/6405-0016\$01.00

Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. New York, NY: Pergamon Press.

Elias, M. J., & Allen, G. (1991). A comparison of instructional methods for delivering a preventive social competence/ social decision making program to at risk, average, and competent students. *School Psychology Quarterly*, 6(4), 251-272. doi: 10.1037/h0088819

Elias, M. J., Rothbaum, P. A., Gara, M., (1986). Social-Cognitive Problem Solving in Children: Assessing the Knowledge and Application of Skills. *Journal of Applied Psychology*, 7, 77-94.

Elias, M. J., Beier, J. J., & Gara, M. A. (1989). Children's responses to interpersonal obstacles as a predictor of social competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(5), 451–465. doi: 0047-2891/89/10o0-0451506.00/0

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and*

Emotional Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Emmerling, R. J. & Goleman, D. (2003, October). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*, 1(1), 1-32. Ανάκτηση από <http://www.eiconsortium.org/>

Eskin, M. (2003). Self - reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 7–12.

Fabes, R., Eisenberg, N., Karbon, M., Troyer, D., & Switzer, G. (1994). The Relations of Children's Emotion Regulation to Their Vicarious Emotional Responses and Comforting Behaviors. *Child Development*, 65(6), 1678-1693. doi: 0009-3920/94/6506-0005\$01.00

Feshbach, N. D. (1989). Empathy training and prosocial behavior. Στο Groebel, J., & Hinde, R. *Aggression and war: Their biological and social basis* (σσ. 101-111). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Forbes, E. F. & Dahl, R. E. (2005). Neural systems of positive affect: Relevance to understanding child and adolescent depression? *Development and Psychopathology*, 17, 827–850. doi: 10.1017/S095457940505039X

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 8(2), 102-112.

Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstromb, L. & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions and behavior. *Applied Developmental Psychology*, 26, 171–200. doi: 10.1016/j.appdev.2004.12.002

Fridja, N. (1986). *The Emotions*. New York, NY: Cambridge University Press.

Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217–235. Ανάκτηση από <http://www.redalyc.org/>

Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00743

García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584–591. doi: 10.1016/j.avb.2014.07.007

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*;. (Α. Παπασταύρου, Μτφρ.) Αθήνα: Πεδίο.

Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. (Φ. Μεγαλούδη, Μτφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), doi: 581-586. 0021-9630/97

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117-136. doi: 10.1017/S0954579400006374

Greenspan, S., & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. Στο Flanagan, D. P., Genshaft, J. L., & Harrison, P. L. (Εκδ.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (σσ. 131-150). New York: Guilford Press.

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573. doi: 10.1080/026999399379186

Hart, S. R., Dowdy, E., Eklund, K., Renshaw, T. L., Jimerson, S. R., Jones, C., & Earhart J., (2009). A controlled study assessing the effects of the impulse control and problem solving unit of the Second Step curriculum. *The California School Psychologist*, 14, 105–110.

Hassan, K. E., & Kahil, R. (2005). The effect of “Living Values: An educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 81-90. doi: 10.1007/s10643-005-0028-0

Hassan, K. E., & Mouganie, Z. (2014). Implementation of the social decision-making skills curriculum on primary students (Grades 1–3) in Lebanon. *School Psychology International*, 35(2), 167–175. doi: 10.1177/0143034312469758

Hawkins, J. D., Von Cleve, E., & Catalano, R. F. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(2), 208-217. doi: 10.1097/00004583-199103000-00008

Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology*, 45, 349–360. doi: 10.1016/j.jsp.2006.11.007

Herpertz, S., Schütz, A., & Nezlek, J. (2016). Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using multiple-group SEM to evaluate a training program. *Personality and Individual Differences*, 95, 11-19. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.015

Hindes, Y. L., Thorne, K. J., Schwean, V. L., & McKeough, A. M. (2008). Promoting intrapersonal qualities in adolescents: Evaluation of Rapport's Teen Leadership Breakthrough program. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(2), 206-222. doi: 10.1177/0829573508327307

Hinshaw, S. P. (2002). Process, mechanism, and explanation related to externalizing behavior in developmental psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), doi: 431-446. 0091-0627/02/1000-0431/0

Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the Social Competence Program Second Step in Norwegian Elementary Schools. *School Psychology International*, 29(1), 71-88. doi: 10.1177/0143034307088504

Hops, H. (1983). Children's Social Competence and Skill: Current Research Practices and Future Directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18. doi: 0005-7894/83/0003~0018\$1.00/0

Jaosnurak, C., Chanchalor, S., & Murphy, E. (2015). Social and emotional learning around technology in a cross-cultural, elementary classroom. *Education and Information Technologies*, 1639-1662. doi: 10.1007/s10639-015-9406-4

Ickes, W., Stinson, L., Bissonette, V., & Garcia, S. (1990). Naturalistic social cognition: Empathic accuracy in mixed-sex dyads. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 730-742. doi: 0022-3514/90/S00.75

Jolliffe, D., & Farrington, D. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476. doi:10.1016/j.avb.2003.03.001

Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 233-267. doi: 10.1002/crq.100

Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-Year Impacts of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An Experiment in Translational Developmental Research. *Child Development*, 82(2), 533-554. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x

Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου Α. (2005). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης, κοινωνικής και ποιότητα ζωής. Στο Γ. Ν. Γαλάνης (Πρόεδρος), Ελευθέρινα. Επετηρίδα που έγινε στο meeting του Τμήματος Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανάκτηση από <http://www.soc.uoc.gr/>

Κατσαρός, Α. (2010). Ανάγκες διασύνδεσης της ψυχικής με την γενική υγεία. *Ιατρικά χρονικά Βορειοδυτικής Ελλάδος*, 6(2), 163-167.

Kaukiainen, A., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Osterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationship between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.

Kendall, P. C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: Guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 61(2), 235-247. doi: 0022-006X/93/\$3.00

Κουρμούση, Ν. (2012). Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα). Ανάκτηση από <https://www.didaktorika.gr/>

Κουρμούση, Ν. (2013). *Προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Είναι πράγματι αποτελεσματικά; Ποια είναι κατάλληλα για το ελληνικό σχολείο;*. (Β. Κούτρας, Εκδ.) Αθήνα: Σοκολη - Κουλεδακη.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Evidence based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, 17, 341–389. doi: 10.1521/scpq.17.4.341.20872

Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424. doi: 10.1002/job.317

Larsen, T., & Sambal, O. (2008). Facilitating the Implementation and Sustainability of Second Step. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 187-204. doi: 10.1080/00313830801915820

LeBuffe, P., Naglieri, J., & Shapiro, V. (2011). *The Devereux Student Strengths Assessment – Second Step Edition (DESSA-SSE)*. Lewisville, NC: Kaplan Early Learning

Levenson, R. W., & Ruef, A. M. (1992). Empathy: A physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 234-246. doi: 0022-3514/92/\$3.00

Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. A., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. L. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417. doi: 10.1002/pits.20066

Lizarraga, M. L. S. A., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., & Baquedano, M. T. S. A. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13, 423–439. doi:10.1016/S0959-4752(02)00026-9

Lopez, C., & Dubois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in

early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 25–36. doi: 10.1207/s15374424jccp3401_3

Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Butain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, 53, 463-477. doi: 10.1016/j.jsp.2015.09.002

Luria, A. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. (J. Tizard, Εκδ.) New York: Liveright Publishing Corporation.

Lynch, K. B., Geller, S. P., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-Year Evaluation of the Effectiveness of a Resilience-Based Prevention Program for Young Children. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353. doi: 0278-095X/04/0300-0335/0

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C. & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child Adolescent Psychiatry*, 17, 516–526. doi: 10.1007/s00787-008-0696-6

Mayer, J. D., Di Paolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 50(3-4), 772- 781.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208. doi: 0962-1849/95 \$9.00+.10

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a standard intelligence. Στο R. Bar-On & J. D. A. Parker (Εκδ.), *Handbook of emotional intelligence* (σσ. 92–117). New York, NY: Jossey-Bass.

McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871. doi: 10.1080/15374410903258934

McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J. & Childgrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology*, 9, 271-281. doi: 10.1016/S0962-1849(00)80004-9

Melnick, S. M., & Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in ADHD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 73–86. doi: 0091-0627/00/0200-0073\$18.00/0

Miller, G. E., Brehm, K., & Whitehouse, S. (1998). Reconceptualizing school-based prevention for antisocial behavior within a resiliency framework. *School Psychology Review*, 27(3), 364–379.

Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/ antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324–344. doi: 10.1037/0033-2909.103.3.324

Miller, S. A., Shelton, J., & Flavell, J. H. (1970). A Test of Luria's hypotheses concerning the development of verbal self-regulation. *Child Development*, 41, 651-665.

Mnookin, R., Peppet, S., & Tulumello, S. (1999). The tension between empathy and assertiveness. *Negotiation Journal*, 12, 217–230.

Momm, T., Blickle, G., Liu, Y., Wihler, A., Kholin, M., & Menges, J. I. (2015). It pays to have an eye for emotions: Emotion recognition ability indirectly predicts annual income. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 147–163. doi: 10.1002/job.1975

Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Running Head: Self-regulation and academic achievement in the transition to school. Στο M. Posner, S. Calkins, & M. Bell. *The Developing human brain: Development at the intersection of emotion and cognition* (σσ. 203-224). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Μπίμπου-Νάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ., & Στογιαννίδου Α. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 8(4), 506-525. Ανάκτηση από <http://pandemos.panteion.gr/>

Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington: DC: National Academy Press.

Normand, B., Doces M., Molyneux T., & Kamb R. (Committee for Children) (Eds Ahlquist, C. & Schumacher, A.). (2011). *Second Step Skills for Social and Academic Success. Grade 5* (4th edition).

Novaco, R. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington, MA: DC Health.

Oatley, K. & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1(1), 29-50. doi: 10.1080/02699938708408362

Οικονόμου, Μ., Κοκκώση, Μ., Τριανταφύλλου, Ε. & Χριστοδούλου, Γ. (2001), Ποιότητα ζωής και ψυχική υγεία : εννοιολογικές προσεγγίσεις, κλινικές εφαρμογές και αξιολόγηση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 18(3), 239-253. Ανάκτηση από <http://www.mednet.gr/>

Onchwari, G., & Keengwe, J. (2011). Examining the Relationship of Children's Behavior to Emotion Regulation Ability. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 279-284. doi: 10.1007/s10643-011-0466-9

Palmer, E. J. (2003). An overview of the relationship between moral reasoning and offending. *Australian Psychologist*, 38(3), 165–174. doi: 10.1080/00050060310001707177

Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων: Συναισθηματική ανάπτυξη και Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Οκτώ.

Papadogiannis, P., Logan, D., & Sitarenios, G. (2009). An Ability Model of Emotional Intelligence: A Rationale, Description, and Application of the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Στο C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. Parker, *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (σσ. 43-66). New York: Springer.

Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165–180. doi: 10.1002/pits.21667

Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 300-309. doi:10.1016/j.appdev.2006.04.002

Rimm-Kaufman, S. E., & Chiu, Y. I. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An Intervention study examining the contribution of the responsive classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44(4), 397-413. doi: 10.1002/pits.20231

Rueckert, L., Branch, B., & Doan, T. (2011). Are gender differences in empathy due to differences in emotional reactivity? *Psychology*, 2(6), 574–578. doi: 10.4236/psych.2011.26088

Shaarni, C. (1990). Emotional competence: how emotions and relationships become integrated. Στο R. Thompson (Εκδ.), *Socioemotional development: Nebraska Symposium on Motivation*, 1988 (σσ. 115–161). Lincoln: University of Nebraska Press.

Sharma, M., Petosa, R., & Heaney, C. A. (1999). Evaluation of a brief intervention based on social cognitive theory to develop problem-solving skills among sixth-grade children. *Health Education & Behavior*, 26(4), 465-477.

Shure, M. B. , & Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem-Solving in Young Children: A Cognitive Approach to Prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356. doi: 0091-0562/82/0600-0341

Σίσκος, Β. (2009). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και αντιλαμβανόμενο περιβάλλον στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θράκης & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα). Ανάκτηση από <https://www.didaktorika.gr/>

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. doi: 10.1002/pits.21641

Smith, S. W., Graber, J. A., & Daunic, A. P. (2009). Review of Research and Reasearch-to-Practice Issues. Στο M. Mayer, R. Van Acker, J. Lochman, & F. M. Gresham. *Cognitive-Behavioral Interventions for Emotional and Behavioral Disorders: School-Based Practice* (σσ. 111-142). New York, London: The Guilford Press.

Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D., & Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and safety. *Education and Treatment of Children*, 24, 495-511.

Subic-Wrana, C., Beutel, M. E., Brahler, E. Stobel-Richter, Y., Knebel, A., Lane, R. D., & Wiltink, J. (2014). How Is Emotional Awareness Related to Emotion Regulation Strategies and Self-Reported Negative Affect in the General Population? *PLOS ONE, A Peer-Reviewed Open Access Journal*, 9(3). doi:10.1371/journal.pone.0091846

Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step violence prevention program at a rural elementary school. *School Psychology Review*, 31(2), 186-200.

Τραυλός, Α., & Δούμα, Ε. (2012). Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του εκφοβισμού. Στο Χ. Τσορμπατζούδης, Λ. Λαζούρας, & Β. Μπαρκοκύης, *Κυβερνοεκφοβισμός στην Ελλάδα: Μια διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 3-32). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Daphne III.

Vaida, S. & Opre, A. (2014). Emotional Intelligence versus emotional competence. *Journal of Psychological and Educational Research*, 22(1), 26-33.

Van Langen, M. A. M., Wissink, I. B., Van Vugt, E. S., Van der Stouwe, T., & Stams, G. J. J. M. (2014). The relation between empathy and offending: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19(2), 179-189. doi: 10.1016/j.avb.2014.02.003

Walden, T. A., & Field, T. M. (1990). Preschool children's social competence and production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 65-76.

Weare, K., & Gray, G., The Health Education Unit, Research and Graduate School of Education, University of Southampton, (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? (Research Report No 456) Ανάκτηση από <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/>

Windingstad, S., McCallum, R. S., Bell, S. M., & Dunn, P. (2011). Measures of emotional intelligence and social acceptability: A concurrent validity study. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(2), 107-126. doi: 10.1177/0829573511406510

Wood, L., Parker, J., & Keefer, K. (2009). Assessing emotional intelligence using the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) and related instruments. Στο C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. Parker (Εκδ.), *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (σσ. 67-84). London New York: Springer.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Yoon, J., Hughes, J., Gaur, A., & Thompson, B. (1999). Social cognition in aggressive children: A metaanalytic review. *Cognitive and Behavioral Practice, 6*(4), 320–331.

Zeidner, M., & Kloda, I. (2013). Emotional intelligence (EI), conflict resolution patterns, and relationship satisfaction: actor and partner effects revisited. *Personality and Individual Differences, 54*, 278–283. doi: 10.1016/j.paid.2012.09.013

Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 31*(3), 393–398. doi: 10.1207/S15374424JCCP3103_11

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Παράδειγμα ερώτησης του εργαλείου αξιολόγησης των γνώσεων και των υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Committee for Children, 2004)

Όση ώρα ο δάσκαλος/δασκάλα σου εξηγούσε σε όλη την τάξη ποια βήματα να ακολουθήσετε για να λύσετε μια άσκηση μαθηματικών, εσύ δεν μπορούσες να μείνεις συγκεντρωμένος/η σε όσα έλεγε. Τώρα, όλοι ξεκινούν να λύνουν την άσκηση κι εσύ δεν έχεις ιδέα τι πρέπει να κάνεις. **Το καλύτερο που μπορείς να κάνεις είναι....:**

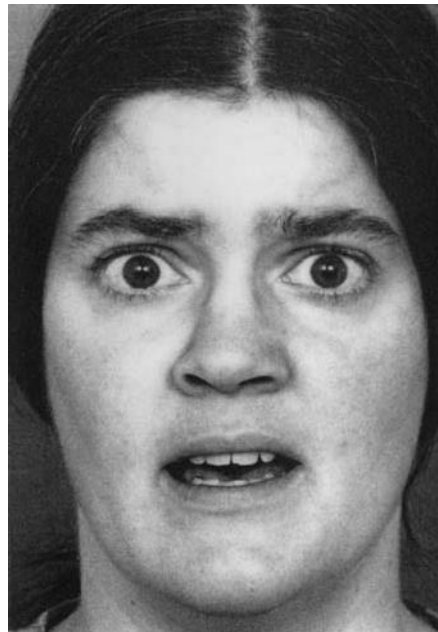
- ☐ Α. Να λύσεις την άσκηση με ό,ποιον τρόπο θέλεις εσύ
- ☐ Β. Να ζητήσεις ευγενικά από τον δάσκαλο/δασκάλα να σου εξηγήσει πώς να τη λύσεις
- ☐ Γ. Να κάνεις κάτι άλλο αντί για την άσκηση (π.χ. να ζωγραφίσεις κάτι ή να διαβάσεις κάτι άλλο)
- ☐ Δ. Να περιμένεις σιωπηλά στο θρανίο σου και να ελπίζεις ότι ίσως κάποιος σε βοηθήσει
- ☐ Ε. Άλλο:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Παράδειγμα εργαλείου ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων (Mayer et al., 2000)

Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται η κυρία της εικόνας κάθε φορά. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

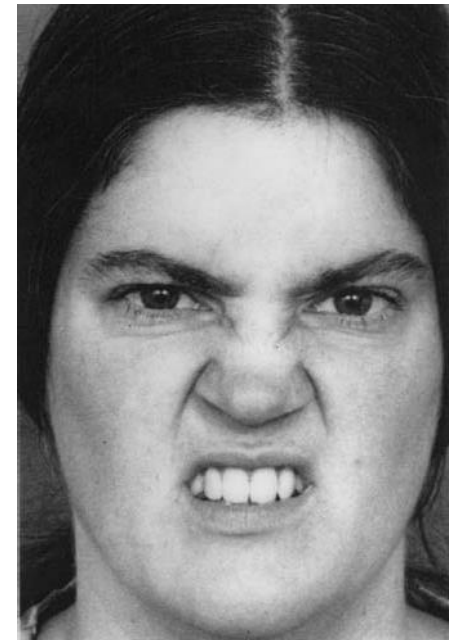


Λύπη



Χαρά

Φόβος



Αηδία

Θυμός

Έκπληξη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Στόχοι ανά μάθημα

Τίτλος μαθήματος	Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές
	Οι μαθητές να μάθουν:	Οι μαθητές να μπορούν:	Οι μαθητές να επιλέγουν:
1. Διαπραγμάτευση	Να διακρίνουν τον παθητικό/ επιθετικό τρόπο συμπεριφορά και την διαπραγμάτευση.	Να επιδεικνύουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης.	Διαπραγματεύονται αυτό που θέλουν με: Ήπιο τόνο φωνής Βλεμματική επαφή Σωστό λεξιλόγιο Επίδειξη σεβασμού
2. Είμαστε διαφορετικοί	Ότι οι άνθρωποι σκέφτονται και νιώθουν διαφορετικά.	Να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση. Να προβλέπουν τα συναισθήματα του άλλου σε διάφορες κοινωνικές Να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις/ συναισθήματα των άλλων καταστάσεις.	Σέβονται τη διαφορετική συναισθηματική οπτική γωνία. Σέβονται τις διαφορετικές απόψεις.
3. Εισαγωγή στη διαχείριση των συναισθημάτων	Τους συναισθηματικούς μηχανισμούς στον εγκέφαλο και το σώμα. Τη διάκριση ευχάριστα/ δυσάρεστα συναισθήματα.	Να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους. Να εντοπίζουν τις σωματικές αντιδράσεις και τις σκέψεις που συνοδεύουν τα συναισθήματά τους.	Ελέγχουν την αυθόρμητη αντίδραση με την εκφώνηση ενός «σήματος»
4. Μαθαίνω να ηρεμώ	Την επίδραση των τεχνικών χαλάρωσης στο σώμα. Τα βήματα ελέγχου της παρόρμησης.	Να αναγνωρίζουν τις περιπτώσεις που θα χρειαστεί να ηρεμήσουν.	Εφαρμόζουν τα βήματα ανάκτησης της ηρεμίας σε διάφορες περιπτώσεις συναισθηματικής φόρτισης.

Τίτλος μαθήματος	Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές
	Οι μαθητές να μάθουν:	Οι μαθητές να μπορούν:	Οι μαθητές να επιλέγουν:
5. Διαχείριση άγχους	Τι είναι το άγχος. Τις σωματικές/νοητικές/ περιστασιακές ενδείξεις του άγχους.	Να αναγνωρίζουν τις σωματικές ενδείξεις και τις σκέψεις που συνδέονται με το άγχος. Να ρυθμίζουν το άγχος τους.	Εφαρμόζουν τα βήματα ανάκτησης της ηρεμίας σε καταστάσεις που προκαλούν κοινωνικό άγχος.
6. Διαχείριση της απογοήτευσης	Τι είναι η απογοήτευση. Τις σωματικές/νοητικές/ περιστασιακές ενδείξεις απογοήτευσης.	Να αναγνωρίζουν τις σωματικές ενδείξεις και τις σκέψεις που συνδέονται με την απογοήτευση. Να ρυθμίζουν την απογοήτευση.	Εφαρμόζουν τα βήματα ανάκτησης της ηρεμίας σε καταστάσεις που προκαλούν απογοήτευση.
7. Διαχείριση της εκδικητικότητας	Τα συναισθήματα και τις καταστάσεις που συνδέονται με την εκδικητικότητα. Τις συνέπειες εκδικητικής συμπεριφοράς. Τρόπους αποφυγής των συγκρούσεων. Εναλλακτικές θετικές κοινωνικές συμπεριφορές.	Να αναγνωρίζουν τις σωματικές ενδείξεις και τις σκέψεις που οδηγούν στην εκδικητικότητα. Να ελέγχουν την παρόρμηση για εκδίκηση. Να αποφεύγουν τις συγκρούσεις. Να βρίσκουν εναλλακτικές συμπεριφορές και να επιλέγουν την καλύτερη	Εφαρμόζουν τα βήματα ανάκτησης της ηρεμίας σε καταστάσεις που οδηγούν στην εκδικητικότητα. Επιδεικνύουν εναλλακτικές θετικές συμπεριφορές.
8. Αντιμετωπίζοντας τα προσβλητικά σχόλια	Τα συναισθήματα και τις σκέψεις που πηγάζουν από τα αρνητικά σχόλια. Πηγές αναζήτησης βοήθειας. Τρόπους αποφυγής των συγκρούσεων. Τη διάκριση αστείου – προσβλητικού σχολίου.	Να εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης των προσβλητικών σχολίων. Να αποφεύγουν τις συγκρούσεις.	Εφαρμόζουν στρατηγικές για τη διαχείριση προσβολών. Εφαρμόζουν τα βήματα ανάκτησης της ηρεμίας . Επιδεικνύουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ. Το υλικό του προγράμματος

Το πρόγραμμα παρέμβασης Βήμα-Βήμα αποτελείται από ένα πακέτο υλικού για κάθε επιμέρους μάθημα, το οποίο περιλαμβάνει:

- Οδηγίες προς τον εκπαιδευτή: Πρόκειται για ένα ενημερωτικό φυλλάδιο που συνοδεύει κάθε μάθημα και εξηγεί την γενική ιδέα και τους επιμέρους στόχους του μαθήματος, τη θεωρητική στήριξη του, αλλά και το υλικό που απαιτείται και σαφείς οδηγίες για τη διδασκαλία του.
- Οδηγός του μαθήματος: Περιλαμβάνει τις αναλυτικές οδηγίες για την υλοποίηση του μαθήματος, καθοδηγώντας βήμα βήμα τον εκπαιδευτή.

Αφίσες για την τάξη: Το πρόγραμμα περιλαμβάνει δύο αφίσες που αποτυπώνουν τα Βήματα Ηρεμίας και τις Τεχνικές Χαλάρωσης που διδάσκονται στο Πρόγραμμα, αλλά και ερωτήσεις που μπορούν να απευθύνουν στον εαυτό τους οι μαθητές προκειμένου να επιδείξουν Ενσυναίσθηση. Επιπλέον, προστέθηκαν τρεις αφίσες για να συνοδεύσουν τα μαθήματα 5, 6 και 7 και στις οποίες αποτυπώνονταν οι νοητικές και σωματικές ενδείξεις του κάθε συναισθήματος, τις οποίες επεξεργάζονται τα μαθήματα αυτά. Οι αφίσες τοποθετούνται σε εμφανές σημείο μέσα στην τάξη, ώστε να είναι ορατές και άμεσα προσβάσιμες από τους μαθητές ανά οποιαδήποτε στιγμή.

- Βίντεο και διάλογοι: Πρόκειται για τα 9 βίντεο που συνοδεύουν κάθε μάθημα. Το κάθε βίντεο είναι χωρισμένο σε δύο μέρη, όπου στο πρώτο παρουσιάζεται μια προβληματική κατάσταση από την σχολική καθημερινότητα των παιδιών και στο δεύτερο μέρος η εφαρμογή των εκάστοτε δεξιοτήτων πάνω για την αντιμετώπιση των καταστάσεων αυτών. Το κάθε βίντεο συνοδεύεται από ελληνικούς υπότιτλους, οι οποίοι δίνονται έντυπα στους μαθητές με τη μορφή διαλόγων, ενώ κάθε διάλογος συνοδεύεται από ερωτήσεις κατανόησης και επεξεργασίας τους.
- Φύλλα εργασίας: Περιλαμβάνει ένα ή δύο φύλλα εργασίας για το κάθε μάθημα, πάνω στα οποία εργάζονται οι μαθητές άλλες φορές ατομικά και άλλες ομαδικά, προκειμένου να εξασκήσουν και να εξοικειωθούν με την δεξιότητα που διδάσκεται σε κάθε μάθημα.
- Καρτέλες αυτό-αναφοράς: Πρόκειται για καρτέλες, οι οποίες τοποθετούνται σε ένα σημείο της τάξης, ώστε όποιος μαθητής το επιθυμεί να συμπληρώσει, σε κάποιο χρόνο εκτός του μαθήματος. Οι καρτέλες βοηθούν τους μαθητές να καταγράψουν την συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια ενός περιστατικού εντός ή εκτός του σχολικού πλαισίου, όπου κατάφεραν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που διδάχθηκαν. Όσα παιδιά

έχουν συμπληρώσει καρτέλες τις δίνουν στον εκπαιδευτή πριν την έναρξη του επόμενου μαθήματος και λαμβάνουν προσωπική ανατροφοδότηση. Επιπλέον, η παράδοση μιας καρτέλας συνοδεύεται από λεκτική επιβράβευση του κάθε μαθητή, ο οποίος χειροκροτείται από την τάξη, πριν την έναρξη του μαθήματος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε. Η δομή των μαθημάτων

- «Εισαγωγή» (10 – 15 λεπτά): Μια φωτογραφία δίνει την αφορμή για την εισαγωγή των μαθητών στις έννοιες και στο θέμα της ημέρας, ενώ στη συνέχεια διεξάγονται δραστηριότητες που στηρίζονται στη βιωματική και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.
- «Ιστορία και Συζήτηση» (10 -15 λεπτά): Η αφήγηση της ιστορίας που απεικονίζεται στη φωτογραφία γίνεται μέσα από την προβολή ενός βίντεο, όπου παρουσιάζεται μια προβληματική ή διλημματική κατάσταση. Το βίντεο συζητείται στην ολομέλεια της τάξης, με τον εκπαιδευτικό να κατευθύνει τη συζήτηση και να επισείει την προσοχή των μαθητών στα σημεία-κλειδιά της ιστορίας.
- «Δραστηριότητα» (10 λεπτά): Τα παιδιά είτε ατομικά είτε ανά ζεύγη καλούνται να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας με σκοπό την εξάσκηση των δεξιοτήτων που διδάχτηκαν και το οποίο ακολουθείται από την επεξεργασία του στην ολομέλεια της τάξης. Τα φύλλα εργασίας δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν μέσα από παιχνίδια ρόλων.
- «Κλείσιμο» (5 λεπτά): Γίνεται μια ανακεφαλαίωση όσων διδάχτηκαν στο μάθημα και ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν τη χρησιμότητα όσων διδάχτηκαν στην καθημερινότητά τους.

Η άποψή σου για το πρόγραμμα Βήμα – Βήμα

- Αυτά που κάναμε μέσα στην τάξη, με βοήθησαν
.....
.....
.....
.....
- Από τις συναντήσεις, μου άρεσαν
.....
.....
.....
.....
- Πόσο **ενδιαφέροντα** ήταν για σένα τα θέματα και οι δραστηριότητες που κάναμε στην τάξη; (βάλε σε κύκλο μια απάντηση)
 1. Πολύ ενδιαφέροντα
 2. Αρκετά ενδιαφέροντα
 3. Λίγο ενδιαφέροντα
 4. Καθόλου ενδιαφέροντα
- Πόσο **χρήσιμα** πιστεύεις ότι ήταν τα θέματα και οι δραστηριότητες που κάναμε στην τάξη; (βάλε σε κύκλο μια απάντηση)
 1. Πολύ χρήσιμα
 2. Αρκετά χρήσιμα
 3. Λίγο χρήσιμα
 4. Καθόλου χρήσιμα
- Τι θα ήθελες να ήταν **διαφορετικό** στο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην τάξη σου;
.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ. Οδηγός συνέντευξης της επαναληπτικής μέτρησης (Δερμιτζάκη, 2017)

1. Τι θυμάσαι από το πρόγραμμα που κάναμε;

- ο Ποια θέματα θυμάσαι να συζητήθηκαν στην τάξη;
- ο Ποιες δραστηριότητες θυμάσαι να έγιναν στην τάξη;

2. Τι σου άρεσε περισσότερο στο πρόγραμμα; Γιατί;

- ο Ποιο θέμα σου άρεσε περισσότερο από αυτά που συζητήθηκαν;
- ο Ποιες δραστηριότητες σου άρεσαν περισσότερο;

3. Τι έχεις μάθει μέχρι τώρα μέσα από το πρόγραμμα;

Σε σχέση με:

- ο τον εαυτό σου
- ο τα συναισθήματά σου
- ο τα συναισθήματα των άλλων
- ο τις σχέσεις με τους συμμαθητές
- ο τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν με τους συνομηλίκους σου

4. Βρήκες αυτά που έμαθες χρήσιμα; Σε βοήθησαν;

- ο Σε τι σε βοήθησαν; (Τι διαφορετικό συμβαίνει τώρα;)
- ο Πώς σε βοήθησαν στη ζωή σου γενικά (στο σχολείο ή έξω από αυτό);

5. Χρησιμοποίησες αυτά που έμαθες από το πρόγραμμα;

Θυμάσαι κάποιο περιστατικό που χρησιμοποίησες αυτά που έμαθες στο πρόγραμμα;

6. Αυτά που κάναμε στο πρόγραμμα, νιώθεις να σας βοήθησαν ως τάξη; ...ως ομάδα παιδιών;

- ο Πώς σας βοήθησαν ως τάξη;
- ο Τι είναι διαφορετικό μετά το πρόγραμμα;

7. Πώς πιστεύεις ότι μπορεί να σε βοηθήσουν αυτά που έμαθες στο μέλλον;

- ο Πώς σκοπεύεις να χρησιμοποιήσεις στο μέλλον αυτά που έμαθες μέσα από το πρόγραμμα;

8. Υπάρχει κάτι από αυτά που κάναμε, που σου είναι δύσκολο ακόμη να εφαρμόσεις;

- ο Τι σε δυσκολεύει περισσότερο;
- ο Τι πιστεύεις ότι χρειάζεσαι για να μπορέσεις να το εφαρμόσεις;

9. Αν μπορούσες να ζητήσεις/αλλάξεις κάτι σε σχέση με το πρόγραμμα που κάναμε, τι θα ήταν αυτό;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση ανά φύλο και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο γονέων.

			Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		
			M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
KASS	ΚΣ Δεξιότητες (σενάρια)	Φύλο	Αγόρια	6.65	2.8	9.34	1.0
			Κορίτσια	7.94	2.4	10.73	0.6
		ΚΟΙΕ πατέρα	Υψηλό	7.00	2.4	12.60	0.0
			Μεσαίο	6.81	3.0	9.28	1.1
		ΚΟΙΕ μητέρας	Χαμηλό	7.55	2.5	10.17	0.7
			Υψηλό	6.37	2.2	12.25	1.5
			Μεσαίο	7.00	1.9	9.31	0.7
			Χαμηλό	7.33	2.8	9.76	0.8
MSCEIT	Αναγνώριση Συναισθημάτων	Φύλο	Αγόρια	14.24	1.5	16.10	0.7
			Κορίτσια	13.91	1.9	15.88	1.1
		ΚΟΙΕ πατέρα	Υψηλό	14.00	0.5	16.60	1.0
			Μεσαίο	14.18	2.1	16.02	1.0
		ΚΟΙΕ μητέρας	Χαμηλό	14.05	1.3	15.92	0.9
			Υψηλό	14.37	1.3	16.87	0.9
			Μεσαίο	15.00	2.1	16.37	0.7
			Χαμηλό	13.83	1.6	15.79	1.0
Συναισθηματική Νοημοσύνη	Ενδοπροσωπικές ικανότητες	Φύλο	Αγόρια	2.24	0.7	2.79	0.4
			Κορίτσια	2.47	0.8	2.88	0.4
		ΚΟΙΕ πατέρα	Υψηλό	2.56	0.3	3.06	0.3
			Μεσαίο	2.18	0.8	2.71	0.4
		ΚΟΙΕ μητέρας	Χαμηλό	2.45	0.7	2.90	0.3
			Υψηλό	2.29	1.0	3.04	0.4
			Μεσαίο	2.39	0.5	2.83	0.4
			Χαμηλό	2.32	0.7	2.79	0.4
Συναισθηματική Νοημοσύνη	Διαπροσωπικές ικανότητες	Φύλο	Αγόρια	3.17	0.5	3.38	0.2
			Κορίτσια	3.37	0.3	3.58	0.2
		ΚΟΙΕ πατέρα	Υψηλό	2.90	0.5	3.41	0.2
			Μεσαίο	3.29	0.4	3.43	0.2
		ΚΟΙΕ μητέρας	Χαμηλό	3.25	0.5	3.49	0.2
			Υψηλό	3.16	0.4	3.55	0.2
			Μεσαίο	3.28	0.5	3.42	0.2
			Χαμηλό	3.25	0.5	3.46	0.2
Συναισθηματική Νοημοσύνη	Διαχείριση άγχους	Φύλο	Αγόρια	2.72	0.7	3.12	0.3
			Κορίτσια	2.60	0.7	3.07	0.4
		ΚΟΙΕ πατέρα	Υψηλό	3.15	0.6	3.56	0.3
			Μεσαίο	2.62	0.6	2.94	0.3
		ΚΟΙΕ μητέρας	Χαμηλό	2.66	0.7	3.19	0.4
			Υψηλό	2.71	0.5	3.33	0.3
			Μεσαίο	2.51	0.7	2.88	0.3
			Χαμηλό	2.71	0.7	3.13	0.4

Συναισθηματική Νοημοσύνη	Προσαρμογή	Φύλο	Αγόρια	3.07	0.5	3.23	0.3
			Κορίτσια	3.10	0.4	3.27	0.3
		ΚΟΙΕ πατέρα	Υψηλό	3.20	0.4	3.50	0.4
			Μεσαίο	3.11	0.5	3.23	0.3
			Χαμηλό	2.04	0.5	3.24	0.3
		ΚΟΙΕ μητέρας	Υψηλό	3.30	0.5	3.57	0.3
			Μεσαίο	3.18	0.6	3.18	0.3
			Χαμηλό	3.02	0.4	3.22	0.3
Συναισθηματική Νοημοσύνη	Δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης	Φύλο	Αγόρια	2.80	0.5	3.13	0.2
			Κορίτσια	2.88	0.3	3.20	0.2
		ΚΟΙΕ πατέρα	Υψηλό	2.95	0.2	3.38	0.2
			Μεσαίο	2.80	0.4	3.08	0.2
			Χαμηλό	2.85	0.5	3.21	0.2
		ΚΟΙΕ μητέρας	Υψηλό	2.86	0.5	3.37	0.2
			Μεσαίο	3.84	0.5	3.08	0.2
			Χαμηλό	2.83	0.4	3.15	0.2
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	Ενσυναίσθηση	Φύλο	Αγόρια	2.91	0.8	3.08	0.7
			Κορίτσια	3.21	0.6	3.37	0.6
		ΚΟΙΕ πατέρα	Υψηλό	2.82	0.2	2.93	0.4
			Μεσαίο	3.95	0.8	3.14	0.7
			Χαμηλό	3.14	0.7	3.29	0.6
		ΚΟΙΕ μητέρας	Υψηλό	2.66	0.4	2.91	0.5
			Μεσαίο	2.85	0.9	3.00	0.8
			Χαμηλό	3.13	0.7	3.29	0.6
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	Συναισθηματική ρύθμιση	Φύλο	Αγόρια	2.90	0.9	3.11	0.6
			Κορίτσια	3.23	0.6	3.32	0.6
		ΚΟΙΕ πατέρα	Υψηλό	2.88	0.4	3.13	0.5
			Μεσαίο	3.96	0.8	3.12	0.7
			Χαμηλό	3.12	0.8	3.27	0.6
		ΚΟΙΕ μητέρας	Υψηλό	2.68	0.5	3.11	0.4
			Μεσαίο	2.85	0.8	2.97	0.8
			Χαμηλό	3.13	0.8	3.27	0.6
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	Θετική κοινωνική συμπεριφορά	Φύλο	Αγόρια	4.18	0.7	4.33	0.6
			Κορίτσια	4.50	0.6	4.61	0.5
		ΚΟΙΕ πατέρα	Υψηλό	4.08	0.2	4.24	0.4
			Μεσαίο	4.22	0.7	4.37	0.6
			Χαμηλό	4.43	0.7	4.54	0.6
		ΚΟΙΕ μητέρας	Υψηλό	3.85	0.4	4.02	0.4
			Μεσαίο	4.14	0.7	4.30	0.7
			Χαμηλό	4.41	0.7	4.54	0.6
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	Κοινωνική προσαρμογή	Φύλο	Αγόρια	3.74	1.0	4.03	0.7
			Κορίτσια	4.11	0.7	4.28	0.6
		ΚΟΙΕ πατέρα	Υψηλό	3.73	0.5	4.20	0.6
			Μεσαίο	3.82	1.0	4.10	0.7
			Χαμηλό	4.99	0.9	4.15	0.6
		ΚΟΙΕ μητέρας	Υψηλό	3.54	0.6	4.29	0.5
			Μεσαίο	3.68	0.9	4.00	0.8
			Χαμηλό	4.00	0.9	4.15	0.7